

**Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»**

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ СУЧАСНОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ

**Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції
викладачів і студентів Донбаського державного педагогічного
університету, учителів та учнів загальноосвітніх закладів**

(м. Слов'янськ, 19–20 травня 2020 р.)

Випуск 12

Частина 4

Затверджено
на засіданні Вченої ради ДДПУ.
Протокол № 7 від 27.02.2020 р.

Слов'янськ – 2020

УДК 80
П 278

Редакційна колегія:

О. Л. Біличенко – доктор наук із соціальних комунікацій, професор;

В. А. Глущенко – доктор філологічних наук, професор;

І. М. Казаков – кандидат філологічних наук, доцент;

Н. М. Маторіна – кандидат філологічних наук, доцент;

Н. П. Нікітіна – кандидат педагогічних наук, доцент;

Н. І. Овчаренко – кандидат філологічних наук, доцент;

А. А. Рубан – кандидат філологічних наук, доцент.

П 278 Перспективні напрямки сучасної науки та освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції викладачів і студентів Донбаського державного педагогічного університету, учителів та учнів загальноосвітніх закладів (м. Слов'янськ, 19–20 травня 2020 р.) / відп. ред. Н. М. Маторіна. Слов'янськ: ДДПУ, 2020. Вип. 12. Ч. 4. 219 с.

Розглядаються актуальні питання педагогіки, українського, російського й загального мовознавства, іноземних мов, теорії та історії літератури, методики викладання мови і літератури в педагогічному вузі та загальноосвітніх закладах.

Збірник розраховано на наукових робітників, викладачів вишів, учителів, аспірантів, студентів тощо.

УДК 80
© Н. М. Маторіна, 2020 (укладання)

ЗМІСТ

Овчаренко Н. І. ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИШІВ.....	7
Орлова Т. В. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ І САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ГІМНАСТИКИ.....	10
Пампура С. Ю. ДО ПРОБЛЕМИ ГРАФІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ АНГЛОМОВНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ	14
Петухова Т. А. НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА ПРИ ВИВЧЕННІ ХІМІЇ ЯК ОДНА ІЗ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАРМАЦЕВТА.....	17
Петухова Т. А. СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВИХ УМОВ ДЛЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ТА ФОРМУВАННЯ МОЛОДШОГО БАКАЛАВРА.....	20
Пенкіна О. С. СВОЄРІДНІСТЬ ХУДОЖНЬОГО СВІТУ ПОВІСТІ «ГОЛУБКА» П. ЗЮСКІНДА.....	23
Пивоварчук А. В. СЛУЖЕБНІЕ ЧАСТИ РЕЧИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ, ИХ ФУНКЦИИ И НАЗНАЧЕНИЕ (на матеріалі частиц).....	26
Пишненко Б. М. НІМЕЦЬКІ РЕАЛІЇ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ	30
Проскурин І. А. Е. Г. ЭТКИНД О РАЗЛИЧИЯХ В ПЕРЕВОДЕ ПРОЗАИЧЕСКИХ И ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ.....	34
Ratnira S., Pugach A. TO THE ISSUE OF THE INTERNET SLANG LANGUAGE.....	37
Радзієвська О. В. МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНА КУЛЬТУРА ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	40
Радужан Н. Д. О ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ СЛОЖНОГО СИНТАКСИЧЕСКОГО ЦЕЛОГО	44
Разживін В. М. ВТІЛЕННЯ ТЕМИ ГОЛОКОСТУ В РОМАНІ ТЕТЯНИ ПАХОМОВОЇ «Я, ТИ І НАШ МАЛЬОВАНІЙ І НЕМАЛЬОВАНІЙ БОГ»	46

Рибальченко О. Ю. «ХИБНІ ДРУЗИ ПЕРЕКЛАДАЧА» У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	50
Ридель Т. А. СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ С ПРИДАТОЧНЫМИ УСЛОВИЯ В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ И ПРИКЛАДНОМ РАССМОТРЕНИИ	54
Ридель Т. А. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ РАЗБОР НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКУ В ВУЗЕ (на материале синтаксического разбора сложноподчиненного предложения)	59
Рижих Н. О. ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИХОВАНЦІВ ПОЗАШКІЛЛЯ	62
Рижкова С. В. ПОДКАСТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ	65
Роман В. В., Шило Т. А. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО (АНГЛОМОВНОГО) ПИСЬМА ТА ЇХ ВІДОБРАЖЕННЯ У СУЧАСНІЙ МЕТОДИЦІ	69
Роман В. В. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЬМОВОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ	74
Рубан А. А. МАТЕРІАЛИ ДО STEAM-ПРОЄКТУ «ЗБЕРЕЖЕННЯ ЕНЕРГІЇ» (філологічна локація).....	80
Рубан А. Д. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПРОДУКТИВНО ЛИ ОНО?.....	84
Рубан А. Д. ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РАЗНЫХ СТИЛЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	87
Рухленко Є. С. МІФОПОЕТИКА РОМАНУ МАРИНИ ТА СЕРГІЯ ДЯЧЕНКІВ «РИТУАЛЬ» У КОНТЕКСТІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТРАДИЦІЇ Й НОВАТОРСТВА.....	91
Рухленко Е. С. ТРЕНИНГ ПО ОРТОЛОГИИ.....	95
Савченко Е. В. ЧАСТЕРЕЧНЫЙ СОСТАВ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ГНЕЗДА ГЛАГОЛА РАБОТАТЬ И ЕГО ИЗМЕНЕНИЕ НА ВРЕМЕННОЙ ОСИ... 99	99

Савченко О. М. СЦЕНАРІЙ НАРОДОЗНАВЧОГО СВЯТА «ВЕЛИКОДНІ ДЗВОНИ» .	103
Седашев Я. Ю. ВАСИЛЬ СТУС – ЛЮДИНА СВОГО ПОКОЛІННЯ.....	107
Семергей Д. В. ОБРАЗ «НОВОЇ ЖІНКИ» В НОВЕЛІСТИЦІ МИКОЛИ ХВИЛЬОВОГО	112
Семікоз О. А. ПОЄДНАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ТА МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ЯК ОДНА З ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ ПРОВЕДЕННЯ ГУРТКОВИХ ЗАНЯТЬ....	116
Слабоуз В. В., Костюк К. О. EXTRALINGUISTIC CONDITIONS AS A FACTOR OF INTERNATIONALIZATION OF VOCABULARY	119
Слабоуз В. В., Шарікова-Дегтяр К. П. ON THE ISSUE OF METALANGUAGE OF LINGUISTICS.....	124
Слабоуз В. В. PRINCIPLES OF METALINGUISTICS IN THE MODERN LINGUISTIC RESEARCH PARADIGM.....	126
Соломко А. А. О СЛОВАХ-ПАРАЗИТАХ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ	130
Соломко А. А. УРОК-ИГРА КАК ФОРМА НЕТРАДИЦИОННОГО УРОКА.....	134
Сорока Т. В. PRAGMATICS OF TRANSLATION: BASIC ASSUMPTIONS	138
Стріжак І. В. ПАРЕМІОЛОГІЧНА КАРТИНА – СКЛАДОВА МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ	142
Сушко О. І., Мартіросова К. М. ВИРАЖАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ МОВНИХ ОДИНИЦЬ ЯК ВИЯВ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ.....	145
Сушко О. І., Сєдимов С. Г. ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ШКІЛЬНОГО ЗАХОДУ «ДІТЯМ І ДОРОСЛИМ ДОБРЕ БІЛЯ МАМИ» (на матеріалі літературно- музичного свята до Дня матері).....	150
Тендітна Н. М. ОБРАЗ КОМАХ У КАЗКАХ НАРОДІВ СВІТУ	158
Тицина К. Д., Рябініна І. М. ОСОБЛИВОСТІ Й МЕТОДИ ПЕРЕКЛАДУ ІМЕН БРЕНДІВ.....	161
Тищенко Л. М., Данилейченко І. С. НАЗВИ РИБ У ПІВДЕННОСЛОБОЖАНСЬКИХ ТА СХІДНОСТЕПОВИХ ГОВІРКАХ.....	165

<i>Ткаченко К. А.</i> ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	168
<i>Федина Т. С.</i> РОЛЬ ПРОСТОРЕЧІЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	172
<i>Федина Т. С.</i> ПРОБЛЕМА ЗАЙМСТВОВАНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	175
<i>Феофанова Є. А.</i> АНІМАЦІЯ – ФЕНОМЕН ДИТЯЧОЇ ТВОРЧОСТІ.....	178
<i>Хлопіна В. Е.</i> СТАН ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ДИСКУРСУ В ЛІНГВІСТИЧНИХ СТУДІЯХ	181
<i>Чабан А. Р.</i> СЛУЖЕБНЫЕ ЧАСТИ РЕЧИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ, ИХ ФУНКЦИИ И НАЗНАЧЕНИЕ (на материале союзов)	185
<i>Шаданія М. Й.</i> ВИГОТОВЛЕННЯ СУВЕНІРУ «БРЕЛОК ДЛЯ КЛЮЧІВ» З ВИКОРИСТАННЯМ ЯПОНСЬКОЇ ТЕХНІКИ «ТЕМАРІ».....	188
<i>Шарікова-Дегтяр К. П.</i> ПОЛКУЛЬТУРНА ОСВІТА ЯК УМОВА СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	198
<i>Шахбазов Р. И.</i> СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СТОРОНА ТРАНСПОЗИЦИИ И ИНТЕРФЕРЕНЦИИ (на материале союзов)	203
<i>Швидка Н. В.</i> ПАРАДИГМА ОПИСОВО-ОБРАЗНИХ НАЙМЕНУВАНЬ БОГА В БІБЛІЙНОМУ ДИСКУРСІ	207
<i>Шевченко М. Ю.</i> CULTURAL COLLISION IN POSTMODERN NOVEL.....	210
<i>Шевченко М. Ю., Пенкіна О. С.</i> GAMIFICATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE.....	212
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	217

Овчаренко Н. І.

ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИШІВ

Одним із важливих завдань підготовки майбутніх учителів нової української школи є формування належної мовної компетенції, зокрема забезпечення оволодіння фаховою галузевою термінологією.

Роботі з термінологією у процесі професійної підготовки присвятили свої дослідження Л. І. Мацько, Л. М. Паламар, М. І. Пентилюк, Н. В. Артикуца та ін. Питання й сьогодні лишається актуальним і привертає увагу як науковців-теоретиків, так і викладачів вищої школи.

Терміни є частиною лексики, яка формує загальнонаціональний словник і водночас активно використовується у фаховому спілкуванні. Для освітньої галузі володіння термінологічним фондом сучасної української мови набуває особливого значення, оскільки педагог має вміти правильно будувати зв'язні висловлювання, доречно застосовуючи в них фахові терміни. Без цього не можливо повною мірою реалізувати комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення тієї чи іншої дисципліни.

Формування чи удосконалення (якщо йдеться про студентів бакалаврату старших курсів чи магістрантів) фахово-термінологічної компетентності доцільно проводити в процесі вивчення лінгвістичних курсів. Звісно, для студентів-філологів такі можливості є більшими, оскільки значно ширшим є коло лінгвістичних дисциплін, які вивчаються. Окрім цього, у вищих навчальних закладах практикується викладання спецкурсів із термінознавства. Щодо спеціальностей нефілологічного спрямування, то благодатним ґрунтом для оволодіння термінологією є курс «Українська мова за професійним спрямуванням». Він дозволяє студентам паралельно з опануванням норм літературної професійної мови та усного й писемного мовлення, зорієнтованого на професійну специфіку, засвоїти навички оперування фаховою термінологією, редагування, корегування та перекладу наукових текстів.

Професійне мовлення освітньої галузі як галузева підсистема української літературної мови характеризується специфікою стилістичних, композиційних і жанрових ознак. Професійні, комунікативні вимоги та предметні особливості навчальних дисциплін зумовлюють своєрідність мовних одиниць різного порядку, а саме: загальнонавчальних слів, загальнонаукових термінів, термінів освіти та споріднених галузей діяльності, термінологічних словосполучень, фразеологізмів, дефініцій, лексико-граматичних моделей, синтаксичних конструкцій, стилістичних засобів і прийомів тощо. Дискусійною лишається теза щодо правомірності використання в професійному спілкуванні професіоналізмів і жаргонізмів (професійний жаргон), проте, на наш погляд, зважаючи на специфіку галузі, таке питання в педагогічній комунікації не повинне навіть

підніматися. Під час підбору мовного й мовленнєвого матеріалу для використання на заняттях слід ураховувати його фахову віднесеність.

Як показує практика вищої школи, опрацювання фахової лексики подекуди викликає труднощі в розмежуванні термінів і загальноновживаних слів або ж тих, що знаходяться в стадії переходу до спеціальних мовних одиниць. Аби звести цю проблему до мінімуму, термінологічну роботу слід розпочинати з визначення поняття «термін» у тому розумінні, яким послуговується термінознавство (загальновідомо, що *термін* є багатозначним словом). Досі існують розбіжності у визначенні терміна в самій термінознавчій науці. Вважаємо оптимальним визначення терміна як створеного, запозиченого чи взятого із загальнонародної мови слова або словосполучення, що виражає спеціальне поняття, має точні семантичні межі і входить у термінологічну систему (С. М. Бурдін, В. П. Даниленко). Має бути окреслене коло основних ознак терміна, до яких традиційно відносяться системність, відповідність позначуваному поняттю, наявність дефініції, однозначність у межах відповідного термінологічного поля, точність, стислість, висока інформативність.

Система вправ для студентів нефілологічних спеціальностей має базуватися на принципі послідовного набуття знань для підвищення рівня професійної підготовки. Ураховуючи рівень підготовленості аудиторії, викладач обирає усні та письмові завдання, надалі доповнюючи їх елементами дискусії або творчості. Так, для усного обговорення можуть бути запропоновані питання на зразок: Для чого учителям потрібно знати походження термінів? Що є пріоритетним у галузі термінології освіти: національне чи інтернаціональне? Яка роль перекладу в поповненні термінологічної лексики? Синонімія – позитивне чи негативне явище в термінології? Чи існує зв'язок між багатозначністю термінів і омонімією?

У майбутній професійній діяльності в галузі освіти, залежно від її безпосереднього спрямування, дипломованим педагогічним працівникам доведеться мати справу з власне науковими текстами теоретичного та експериментального характеру, науково-практичними і науково-організаційними текстами. Робота з академічними публікаціями (статті, монографії, дисертації тощо), методичною літературою (описи організації навчального, виховного процесів, досвіду роботи, методів, способів її організації і т. ін.), законодавчою літературою вимагає термінологічної підготовленості. На початку важливо сформувані у студентів уміння й навички роботи з довідковою та навчальною фаховою літературою (словниками, довідниками, підручниками, посібниками тощо). У нагоді стануть завдання у вигляді вправ і тестів: пошук визначень термінів у фахових тлумачних словниках; укладання галузевого термінологічного словничка; пошук у прочитаному тексті термінів певної галузі; термінологічний диктант (визначення і запис терміна на основі почутої

дефініції); з'ясування значення термінів і термінологічних словосполучень; обрання із запропонованих визначень терміна правильного і под.

Кожна галузь оперує системою фахових понять, якій відповідає термінологічна система. Термінологічні одиниці мають розглядатися й усвідомлено використовуватися виходячи з цього принципу. Так, наприклад, у педагогічній терміносистемі як базові виокремлюються поняття, позначені термінами *освіта, педагогіка, навчання, виховання* та ін. Серед основних груп термінології педагогіки можна назвати такі: терміни на позначення галузі освіти; термінологічні найменування методів дослідження освітньої діяльності; терміни, які позначають поняття теорії навчання та виховання; терміни на позначення діагностування результатів освітньої діяльності; назви осіб, що є учасниками освітнього процесу. Подібна теоретична інформація може бути запропонована студентам для самостійної роботи з відбору термінів окремих груп при читанні фахової літератури, що дозволить надалі створити цілісне уявлення про терміносистему. Навчившись виокремлювати основні терміни, похідні від них утворення та терміноодиниці суміжних галузей, студенти систематизують знання про структуру галузевої системи термінів і закономірності співвідношень між окремими одиницями в ній.

Після вправ репродуктивного характеру наступним етапом у формуванні термінологічної вправності є виконання творчих завдань, які вимагають більшої самостійності.

У процесі роботи з термінами постає проблема вибору з-поміж дублетних назв, зокрема запозичених, міжнародних, питомих. Доречним стане використання вправ з метою визначення етимології термінів, джерел і закономірностей їх запозичень, пошук термінологічних дублетів різного походження, підбір антонімів, пояснення значень термінів професійної галузі, яку опановує студент та ін.

Зважаючи на суттєве розширення міжмовної комунікації, одним із напрямів роботи з фаховою літературою є переклад. Переклад окремих термінів може бути частиною запропонованого завдання. Наприклад, Перекладіть українською мовою терміни і термінологічні словосполучення. Складіть із ними речення; Випишіть із російського тексту педагогічної тематики (за вибором) терміни і термінологічні словосполучення та перекладіть їх українською мовою і под. Переклад цілісних фахових текстів не зводиться до звичайного відтворення термінів, адже для його виконання слід мати знання щодо походження, способів творення, класифікації та функціонування спеціальної лексики в терміносистемі і мові загалом, тому має використовуватися викладачем на завершення курсу.

Термінологічної обізнаності потребує також уведення термінів у тексти різних стилів, підготовка усних та письмових повідомлень із

використанням професійної термінології (виступів, доповідей, рефератів, реферативних оглядів тощо), самостійних студентських досліджень розвитку та функціонування окремих термінів, дискусій з лінгвістичних питань, пов'язаних із термінологією.

При виконанні завдань, у тому числі творчого характеру, важливо здійснювати коментування типових огріхів, допущених студентами. Наприклад, виявлення недоліків у мовному оформленні перекладених чи створених за пропонованою темою текстів (помилки, алогізми, двозначність, неясність, ускладненість, тавтологія, мовленнєва недостатність чи надлишковість, зміщення смислових меж, порушення родо-видових зв'язків між поняттями, росіянізми, кальки та ін.). Увага до складних випадків терміновживання, явищ полісемії, дублетності, синонімії, особливостей функціонування термінів у різних стилях і жанрах фахового мовлення сприятиме підвищенню фахової та загальномовної культури.

Таким чином, поетапне і системне вивчення термінології відповідної галузі з використанням на заняттях різних видів роботи дозволить виробити вміння оперувати базовим матеріалом, орієнтуватися у лексикографічних джерелах, застосовувати лінгвістичні дані на практиці, вирішувати труднощі вживання термінів, дотримуватися граматики-орфоепічних норм, запобігати помилкам у професійному мовленні та в підсумку сформуванню достатній рівень мовно-термінологічної компетентності, що сприятиме високому рівню володіння мовою і професійному становленню здобувачів освіти.

Орлова Т. В.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ І САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ГІМНАСТИКИ

Актуальність. У сучасному світі гостро стоїть проблема творчого розвитку особистості. Кожна цивілізована країна дбає про творчий потенціал суспільства загалом і кожної людини зокрема. Посилюється увага до розвитку творчих здібностей особистості, надання їй можливості виявити їх.

Фізична культура є важливим засобом задоволення творчих запитів кожної людини, забезпечення тривалої творчої активності та сприяє найповнішому розкриттю потенційних творчих можливостей людини.

Мета дослідження: Показати ефективність впровадження інноваційних методик та прийомів навчання на заняттях гімнастики для розвитку творчих здібностей та самостійності студентів.

Завдання дослідження:

1. Аналіз і узагальнення літературних джерел та власного досвіду роботи з досліджуваної проблеми.

2. Обґрунтування ефективності використання інноваційних методів та прийомів навчання на заняттях фізичної культури для розвитку творчих здібностей та самостійності студентів.

3. Відбір інноваційних методів та прийомів навчання для занять з фізичної культури.

Результати дослідження. Розвиток творчих здібностей залежить від активізації пізнавальної діяльності і самостійності студентів. Тому пропоную використовувати методи: проблемно-пошукові, метод складання рухових завдань, метод випереджального навчання; розвиток навичок самостійності.

Включення елементів пошукової діяльності створює умови для розвитку творчих здібностей студентів, активізує пізнавальний інтерес, потребу в розширенні й отриманні знань.

Для виконання завдань пошукової діяльності використовую метод **«Коло ідей»**. Метою технології є залучення всіх до обговорення проблеми. Поставивши перед студентами дискусійне питання, пропоную обговорити його в малих групах (поділяю студентів на 2–4 групи). Через зазначений час кожна група висловлює свої пропозиції, доповнює одна одну. Часу на обговорення даю не більше 3 хвилин, тому в групі студенти працюють жваво. Після обговорення запропоновані вправи студенти виконують практично.

Для розвитку творчої думки при складанні рухових завдань пропоную студентам: скласти комплекс ЗРВ для підготовчої частини заняття і провести його, показати вправи для певної групи м'язів, придумати на занятті свою естафету, використовуючи спортивний інвентар, або тільки рухові дії для розвитку фізичних якостей і показати її. Такі дії поєднують у собі метод **«Крісло тренера»**, який пропонує реалізацію підвищення самооцінки студентів. Студент, перебуваючи на місці викладача, відчуває себе гідним високої посади. Це підвищує не тільки самооцінку, а й бажання покращувати свої знання.

Особливе значення приділяю роботі студентів над **складанням акробатичних комбінацій, вправ на гімнастичній колоді, поперечині, вправ у художній і ритмічній гімнастиці** із раніше вивчених елементів. Це справжня творча майстерня. Студенти виконують містку роботу, яка формує їх творчі здібності в повному обсязі. Студенти складають комплекси вправ, поєднуючи вивчені елементи в зручному для них порядку щодо техніки виконання. Також враховують складність техніки виконання кожного елемента. Складні елементи виконують на початку, простіші – у кінці комбінації. Таким чином розподіляють сили для чіткого виконання комбінації в цілому. Працюючи над складанням комплексів, студенти також дотримуються вимог: показати всю його красоту і характер; створити свій образ і вміло його передати, згідно логічно підібраних

елементів.

Тому, під час складання комплексів пропоную студентам використовувати **метод асоціацій**. Навчившись самостійно встановлювати асоціативні зв'язки між предметами і явищами, студенти використовують похідне асоціювання, що складає основу їх розумового і творчого процесу.

Пропоную намалювати або знайти малюнок, який відповідає асоціативному образу студентів на занятті і захистити його.

Індивідуальну роботу кожного студента на занятті поєдную з **прийомом «дружня порада»**: треба дати своїм друзям дружні поради щодо складання та виконання комбінації, а також оцінити зусилля друга. Такий прийом активізує самостійність студентів. А на залікових заняттях самостійність досягає вищого рівня розвитку і виражається вже у виявленні студентами творчої ініціативи.

Для підвищення пізнавальної і рухової активності та самостійності студентів використовую **метод «колового тренування»**. Сам метод організації навчального процесу не новий, але я його дещо вдосконалила, змінивши структуру проведення.

Для проведення занять по «ковому тренуванню» складаю комплекс з 5–12 нескладних вправ(станцій). Кожна з них впливає на певні групи м'язів рук, ніг, спини, черевного пресу. Крім фізичних вправ до комплексу «колового тренування» включаю теоретичні (перевірка знань розділів програми з фізичної культури, складання сінквейнів) і **теоретично-практичні станції** (робота з картками-лото).

Картка-лото – це мій власний винахід. Їх використання, як наочного засобу, на заняттях фізичного виховання приводить студентів до формування ясних уявлень про виконання рухової дії і спонукає їх до навчальної діяльності. Підвищується інтерес до занять, студенти привчаються продуктивно і творчо виконувати намічені завдання.

Складається картка-лото із двох частин. Перша частина – це фотограма вправи, розрізана на декілька частин, яку треба скласти за принципом звичайного дитячого лото. На другій частині даються завдання, які треба виконати після складання фотограми: зібрати фотограму даного елемента; дати повну назву, назвати помилки (якщо вони є); виконати практично; якщо можливо, та ускладнити виконання вправи. Завдання студенти виконують послідовно (згідно запису в карточці). Таким чином я маю можливість водночас виявити рівень засвоєння матеріалу, формування рухових навичок та умінь.

Також для посилення методу «колового тренування» поєдную роботу студентів з використанням **«персонального листа контролю»**. Такий лист отримує кожний студент, де виставляє за кожен вид діяльності собі сам оцінку і виводить підсумкову оцінку за заняття. **«Командний лист контролю** видається тільки командирам відділень, який

сам виставляє оцінки студентам свого відділення, оцінюючи їх роботу.

Застосування таких «листів контролю» викликають у студентів інтерес, отже, і активність, дозволяють стимулювати самостійність виконання фізичних вправ, правильно підходити до оцінки своїх умінь, знань і навичок.

Вважаю, що сучасне заняття фізичної культури значно виграє при використанні нових **інформаційних технологій**. Навчання руховій дії ефективно розпочинати з демонстрації показу техніки її виконання. Ця мета прекрасно реалізується через використання електронних мультимедіа-презентацій. За допомогою помічників веду відеозйомку або фотографування виконання студентами прийомів і дій, потім проєктую на екран і спільно зі студентами проводжу розбір техніки виконання різних прийомів з цього виду спорту. Подібний метод сприяє розвитку в студентів аналітичного мислення, детального вивчення техніки рухової дії. Для поглиблення теоретичних знань з фізичної культури використовую тематичні мультимедіа-презентації.

Комп'ютер став для студентів невід'ємною частиною виконання домашніх завдань з розділу програми з художньої гімнастики. Використовуючи комп'ютерні технології, студенти самостійно виконують графічне (фото) і письмове оформлення складених комбінацій з обручем та скакалкою. Це сприяє тому, що процес складання комбінацій набуває творчого свідомого характеру і в значній мірі підвищує інтерес до заняття.

Висновок. Головним напрямком фізичного виховання є формування здорової, розумово підготовленої, соціально-активної, морально стійкої, фізично вдосконаленої і підготовленої до майбутньої професії людини.

Саме на занятті фізичного виховання можливе поєднання фізичного, інтелектуального, соціального й духовного аспектів здоров'я особистості. Виходячи з того, що викладання фізичної культури є діяльністю, саме впровадження інноваційних підходів забезпечує зростання ефективності цієї діяльності та покращує її результативність. Запропоновані інноваційні методи навчання та форми організації занять фізичної культури не тільки розкривають і активізують рухові можливості, а й гармонізують особистість.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ведмеденко Б. Ф. Теоретичні основи і практика виховання молоді засобами фізичної культури. Київ, 1993. С. 123–126.
2. Лоза Т. О., Затилкін В. В. Пошук шляхів підвищення якості викладання на факультеті фізичної культури. *Теорія і практика фізичного виховання*. 2002. № 2. С. 2–4.
3. Федоряк Л. М. Как сегодня обучать, чтобы повысить качество жизни. *Педагогика*. 2005. № 4. С. 35–40.

Пампура С. Ю.

ДО ПРОБЛЕМИ ГРАФІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ АНГЛОМОВНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Сучасний світ, піддаючись процесам глобалізації, створює оптимальні умови для діалогу різних культур та розвитку науки й техніки. Сьогодні, в умовах глобалізації, коли англійською мовою розмовляє майже півтора мільярда осіб, англійська мова стала справді світовою. Суспільство за лічені роки розширило межі своїх інтересів, поповнивши їх новими поняттями, словами, значеннями. Таке посилення взаємодії між країнами світу спричинило збільшення іншомовних елементів в активній лексиці сучасної людини. На прикладі слов'янських мов спостерігаємо переважання впливу англоамериканської культури та, відповідно, й мови. Результатом українсько-англійських мовних контактів стала значна кількість запозичень, що зумовлено розмаїттям позамовних чинників: розвитком економічних зв'язків, впливом стилю американського життя, модою на іноземні слова, досягненнями англомовних країн в окремих сферах діяльності, пошвавленням культурних зв'язків, двомовністю, престижем англійської мови, вживанням англіцизмів для демонстрації освіченості або неординарності та внутрішньомовними потребами (необхідністю назв для нових предметів, процесів, понять (*пейджер, хакер, пейнтбол, модем*), прагненням мовної економії (*копірайт* – авторське право, *лейбл* – товарна етикетка з фірмовим знаком, *дартс* – метання дротиків, *чил-аут* – місце для відпочинку у танцювальних закладах), потребою поповнити експресивні засоби (*бакси, унс, о'кей*), уточнити, деталізувати поняття (*хайтек-компанія, медіа-ринок, веб-дизайнер*), поділ сфери семантичного впливу (*бейдж* – посвідчення особи на конференціях, форумах, з'їздах, рейтинг – короткотермінова оренда машин, *постер* – плакат у періодичному виданні, *ріелтер* – агент, торговий посередник з продажу нерухомого майна).

Отже, перед українським мовознавством постала проблема, пов'язана з функціонуванням нового гетерогенного матеріалу. По-перше, виникла потреба збільшити реєстр орфографічного словника української мови за рахунок лексичних запозичень, давши їм відповідне орфографічне оформлення. Гостро стоїть проблема унормування правопису запозичень (які слова писати в лапках, де подвоювати приголосні тощо). По-друге, слід встановити чіткі критерії зарахування запозичень до складу української мови (розрізнити епізодизми, ефемеризми, спорадизми). Зокрема, за частотою вживання іншомовного слова, наявністю в розмовному мовленні, у творах сучасних українських письменників (за винятком представників мас-культури), за ідіомотворчим потенціалом тощо.

Слова іншомовного походження піддаються певним невідворотним

процесам, що сприяють їх пристосуванню до нової мовної системи та до правил її внутрішньої організації. При цьому важливою постає здатність мови до засвоєння чужорідних елементів та їх гармонійної адаптації. Українська мова є відкритою для проникнення до неї чужих слів, цьому сприяє її фонетична система, орфографія, граматичні особливості, а також різноманіття засобів словотвору.

Слов'янські і германські мови мають різний набір фонетичних засобів, тому можуть виникати незручності при передачі деяких фонем. Можливе навіть існування різних варіантів того самого англіцизму, як-от у словах (*фрістайл / фристайл, принтер / прінтер, реаліті-шоу / ріаліті-шоу*). Важливою умовою для цього є існування унормованої системи передачі фонологічних розрізень та протиставлень із використанням найточніших еквівалентів, що існують в українській мові. В українській мові є лише шість букв на позначення шести простих голосних фонем. Натомість англійська мова використовує шість букв на позначення дванадцяти простих голосних фонем і восьми дифтонгів.

Українська: а, е, и, і, у, о, [а], [е], [у], [і], [у], [о];

Англійська: а, е, і, у, о, у [і] [е] [æ] [ɔ] [а:] [у] [ə] [з:] [і:] [о:] [а] [у:] та дифтонги [аі] [еі], [оі], [əу], [ау], [іə], [εə], [υə].

Значні кількісні та якісні розбіжності в системах вокалізму англійської та української мов зумовили те, що в процесі адаптації більше змін відбулося в системі вокалізму. При цьому спостерігаємо поширення складних, як правило дивергентних, діафонічних відносин, наприклад: англійська голосна «а» реалізується в межах фонем /а/, /е/, /у/: **cartoon [ka:tu:n] – картун** (мальований фільм); **action [ekshn] – екшн** (команда режисера для початку зйомки); **travelling [trevelin] – тревелінг** (зйомка з руху).

У системі консонантизму більшість приголосних зазнає простої субституції українськими приголосними, наприклад: **sequel [si:kwel] – сіквел**, **remake [ri:meik] – римейк**, (**western [westen] – вестерн**).

До розряду морфологічної асиміляції можна віднести процес словоскладання англійських слів у моменти їх запозичення в українську мову. Участь запозиченої лексеми в словотворенні в системі мови-реципієнта є ознакою найбільш успішної асиміляції. Наприклад, англійський суфікс, що має форму-*абель-*, в українській мові показує позитивну продуктивність, початок якій поклало слово *комунікабельність* за аналогією до якого з'явилися слова *читабельний, респектабельний* та інші. Процес деривації можна також спостерігати у випадку таких інтегрованих слів, як *парк, мітинг, лідер, стрес, шок* та інші. Дериватами слова *парк* є *паркувати, парковка*; *мітинг* - *мітингувати*; *лідер* - *лідирувати, лідерство*; *стрес* - *стресовий*; *шок* - *шокувати, шоковий*.

Адаптація фізичних характеристик слова відбувається на

фонетичному та графічному рівнях, які нерозривно пов'язані. Важливо, щоб цей процес відбувався згідно з певними правилами, в результаті чого до мови потрапляли якісні, фонетично і графічно прийнятні, запозичення, що не суперечать нормам мови-реципієнта.

У процесі запозичення можна враховувати більшою мірою або написання слова, або його вимову, залежно від шляху, яким слово потрапило в мову. Тому запозичення можна умовно поділити на фонетичні та графічні. Фонетичні або усні англіцизми потрапляють у мову шляхом безпосереднього спілкування між носіями різних мов (напр. англійської та української; англійської та польської). З'являється потреба графічного оформлення англіцизму, і тоді використовують метод транскрипції, тобто англійське звучання зберігають і якнайточніше передають засобами мови-реципієнта, у випадку української мови ще й відбувається перехід з однієї алфавітної системи на іншу.

Можна виділити такі графічні особливості запозичених слів, як: а) написання слів англійською мовою (*Fashion Show*, у стилі *MTV*); б) одночасне використання слів, написаних кирилицею і латиницею (*PR-проект*); в) використання у слові букв латинського алфавіту й кирилиці (*Глюкоза*, *МакСим*); г) написання англійських слів українськими літерами (*білдинг*, *кіднепінг*, *бой енд герл*) тощо. Граматичне (морфологічне) засвоєння англійських запозичень виражається, наприклад, у тому, що нові слова відмінюються як іменники (*SMS-ки*, *лейбл/а/ом/и*) і дієслова української мови (*смоукати* – *смоукають* – *смоукали*; *дрінкати* – *дрінкають* – *дрінкали*). Той факт, що в українській мові паралельно співіснують різні форми для позначення одного поняття (*PR – піар – наблік рілейшнз*), свідчить про те, що українська мова ще не «обрала» для цього найбільш адекватної лексичної одиниці.

Отже, запозичення, які потрапляють у мову, піддаються певним змінам, що мають закономірний характер. Початковий етап процесу запозичення, який характеризує вибір способу запозичення, – це транслітерація чи транскрипція. Цьому етапу властиве графічне переоформлення іншомовного слова, у випадку української мови – перехід від латиниці до кирилиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василяйко І. Англомовні запозичення в сучасній українській термінології кіномистецтва. *Проблеми української термінології*. 2012. №733. С. 67–70.
2. Євчук М. С. Особливості процесу комплексної адаптації англійських запозичень у польській та українській мовах. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Філологічні науки*. 2013. Книга 3. С. 129–133.
3. Петришин О. Л., Лужецька О. М. Новітні англомовні запозичення як засіб міжкультурної комунікації. *Молодий вчений*. 2018. № 3.1 (55.1). С. 135–138.
4. Чернікова Л. Ф., Смілик Т. І. Англіцизми в сучасній українській мові. *Вопросы духовной культуры. Филологические науки*. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/34810/36-Chernikova.pdf?sequence=1>

Петухова Т. А.

**НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА ПРИ ВИВЧЕННІ ХІМІЇ ЯК
ОДНА ІЗ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАРМАЦЕВТА**

*Якщо запастися терпінням і проявити
старання, то посіяне насіння знання
неодмінно дасть добрі сходи.*

Навчання – корінь гіркий, так плід солодкий.

Леонардо да Вінчі

Подальший розвиток і формування нової моделі освіти ставлять принципово нові вимоги до підготовки фахівців фармацевтичної галузі. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки зазначається: «Метою національної стратегії розвитку освіти на наступне десятиріччя є забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя» [3, с. 3].

На основі знань про хімічні сполуки, закономірності їх перетворень розкриваються процеси розвитку в матеріальному світі від найпростіших молекулярних форм до функцій, які вони відіграють у живому організмі. Хімічні сполуки є ланкою, що пов'язує уявлення людини про живу і неживу природу в єдине ціле. Отже, в системі становлення майбутнього фармацевта хімія посідає місце важливої і невід'ємної складової. Залучення до науково-дослідницької роботи при вивченні хімії є одним із важливих напрямків формування фахової компетентності молодшого спеціаліста. Теорії і практиці організації науково-дослідної роботи студентів присвячене дослідження Н. Пузирьової (на матеріалах університетів України ХІХ ст.) [6, с. 10].

Хімія посідає місце важливої і невід'ємної складової в системі становлення майбутнього фармацевта. Серед визначених функцій моделі професійної підготовки фармацевтів у ВНЗ І–ІІ рівня акредитації, що відображають професійну діяльність фармацевта – контрольна (проведення досліджень з контролю якості лікарських засобів) та технічна (забезпечення аналізу лікарських засобів) базуються на знаннях хімічних сполук, методів їх дослідження. Тому науково-дослідницька діяльність при вивченні хімії є важливою ланкою формування фахових компетенцій [1].

Наукова робота – це самостійно виконане наукове дослідження тієї чи іншої проблеми, яке відповідає науковим принципам, має певну структуру, містить результат власного дослідження і власні висновки [2]. До критеріїв якості роботи відносять актуальність, науковість, повноту розкриття теми, аргументованість висновків, елемент творчості, стиль, грамотність.

При виборі теми дослідження необхідно обов'язково враховувати

сили й здібності студента, рівень здобутих знань з дисципліни, відповідність рівню навчання – залежність від курсу навчання. Формулювання теми передбачає і з'ясування шляхів, методів її вирішення.

З перших кроків навчання в технікумі ми залучаємо наших студентів-фармацевтів до науково-дослідницької роботи. Так, на першому курсі студентка Рижих А.С. з роботою «Роль хімічних елементів в життєдіяльності організму людини» посіла друге місце серед науково-дослідницьких робіт Донецького територіального відділу МАН України, відділення – хімія та біологія, секція хімія. Матеріали цієї роботи лягли в основу статті, що була надрукована в журналі «Молодий вчений» [5].

Метою роботи було визначення біологічної ролі хімічних елементів в організмі людини, якісне визначення біогенних елементів (С, N, Na⁺, Cl⁻, S, Fe²⁺) в продуктах харчування та з'ясування забезпеченості організму людини (студентів Слов'янського хіміко-механічного технікуму) цими елементами.

Для виявлення впливу спожитих продуктів харчування на забезпеченість організму людини деякими макро-, мікро- та ультрамікроелементами були проведені: опитування студентів Слов'янського хіміко-механічного технікуму з метою виявлення їх добового раціону харчування; тестування на визначення забезпеченості організму студентів макроелементами: Магнієм, Калієм і Кальцієм; надані рекомендації студентам щодо збалансованого харчування, а також джерел надходження хімічних елементів до організму людини із продуктів харчування.

На третьому курсі, на базі вивчення органічної та аналітичної хімії, темою науково-дослідної роботи Рижих А. було обрано визначення вмісту вітаміну С (аскорбінової кислоти) у продуктах харчування та лікарських засобах. Основні результати дослідження викладені в статті «Маркер загального стану здоров'я людини – вітамін «С». У статті також узагальнено теоретичні питання щодо значення вітаміну С у життєдіяльності людини, його фармакологічній дії, вмісту у продуктах рослинного та тваринного походження; практично досліджено властивості аскорбінової кислоти [7].

Дослідження вмісту вітаміну С проводили у лимоні (цедра / сік), драже «Аскорбінова кислота» – виробник ПАТ Київський вітамінний завод, «Вітамін С плюс» – дієтичній добавці «Nutrilite», таблетках «Аскорбінова кислота (вітамін С) з цукром», виробник ПАТ «Київський вітамінний завод». У літературних даних вказується на той факт, що аскорбінова кислота легко окислюється киснем повітря. У зв'язку з цим було досліджено драже аскорбінової кислоти з різним терміном придатності: до вересня 2017 року та до березня 2019 року. Кількісне визначення проводили методом йодометрії.

За результатами проведеного дослідження – найбільший вміст аскорбінової кислоти дійсно має дієтична добавка «Вітамін С плюс», «Аскорбінова кислота» драже терміном придатності до вересня 2017 року містить у 2,8 рази менше аскорбінової кислоти, терміном придатності до березня 2019 року – у 1,7 рази, і «Аскорбінова кислота (вітамін С) з цукром» таблетки – у 1,3 рази.

Для порівняння були проведені якісні реакції з: а) чистою аскорбіновою кислотою. При взаємодії з розчином аргентум нітрату утворився осад сірого кольору, при взаємодії з розчином ферум (II) сульфату отримали розчин з фіолетовою облямівкою; б) із соком лимону. При взаємодії з розчином аргентум нітрату утворився осад сіруватого кольору, при взаємодії з розчином ферум (II) сульфату отримали розчин жовтуватого кольору; в) з цедрою лимону. При взаємодії з розчином аргентум нітрату утворився осад сірого кольору, при взаємодії з розчином ферум (II) сульфату отримали розчин сірого кольору.

Розвиток творчого потенціалу студентів є однією з основних умов формування молодшого спеціаліста – професіонала. Тому під час виконання науково-дослідницької роботи необхідно звернути увагу на формування різноманітної, глибокої і міцної системи знань студентів, на максимальну стимуляцію їх самостійної оперативності та дієвості, на розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості. Ми, викладачі хімії нашого навчального закладу, вважаємо, що науково-дослідницька робота є діяльністю, де найповніше виявляються творчі можливості студентів, а також знаходять вияв самостійність, активність, ініціативність особистості.

У сучасних умовах змінюється характер і зміст навчання, але мета залишається одна: формування особистості спеціаліста зі стійкими моральними принципами, який може зорієнтуватися у будь-якій ситуації, володіє новим економічним мисленням і здатний до розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойчук І. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомир, 2010. URL: https://otherreferats.allbest.ru/pedagog_iks/00573827_0.html

2. Науково-дослідницька робота учнів. URL: <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/naukovo-doslidnitska-robotu-uchniv.html>

3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки. URL: <http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/natsstrategia.pdf>. С. 3–29.

4. Організація науково-дослідницької роботи з обдарованою молоддю. URL: <http://188.190.33.56:7980/jspui/bitstream/123456789/548/1/PPD-2-17.pdf>

5. Петухова Т. А., Рижих А. С. Роль хімічних елементів в

життєдіяльності організму людини. *Молодий вчений*. 2016. № 4 (31) С. 294–297.

6. Петухова Т. А. Науково-дослідницька робота при вивченні хімії як чинник формування конкурентоспроможності фармацевтів. *Шляхи удосконалення підготовки фармацевтів*: матер. Всеукр. дистанційної наук.-метод. конференції педагогічних працівників закладів вищої освіти, 22 квітня 2019 р. Харків: Коледж НФаУ, 2019. 191 с.

7. Пузирьова Н. В. Теорія і практика науково-дослідної роботи студентів (на матеріалі університетів України XIX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харків. нац. ун-т ім. В. Каразіна. Харків, 2002. 19 с.

8. Шульга О. К., Петухова Т. А., Моїсєєва Г. М., Рижих А. С. Маркер загального стану здоров'я людини – вітамін «С». *Молодий вчений*. 2018. № 2 (54) С. 56–61.

Петухова Т. А.

СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВИХ УМОВ ДЛЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ТА ФОРМУВАННЯ МОЛОДШОГО БАКАЛАВРА

*Індивідом народжуються,
особистістю стають,
індивідуальність набувають.*

О. Асмолов

У сучасних умовах змінюється характер і зміст навчання, але мета залишається одна: формування особистості спеціаліста зі стійкими моральними принципами, який може зорієнтуватися у будь-якій ситуації, володіє новим економічним мисленням і здатний до розвитку.

Функціонування педагогічної системи спрямоване на реалізацію суспільних цілей та характеризується рівнем отриманих результатів. Проте, ефективна діяльність будь-якої системи можлива лише за відповідних психолого-педагогічних умов.

А. Семенова та В. Стасюк у Словнику-довіднику з професійної педагогіки визначає «педагогічні умови» як обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей.

Аналізуючи позиції різних авторів, можна виділити основні характеристики поняття «педагогічні умови», що його трактують:

- педагогічні умови є складовим елементом педагогічної системи;
- педагогічні умови відображають можливості освітнього та інформаційно-технічного середовища навчального закладу;
- за структурою педагогічні умови включають внутрішні та зовнішні характеристики функціонування навчального процесу;

– реалізація оптимальних педагогічних умов забезпечує ефективне функціонування педагогічного процесу.

Отже, за структурою «педагогічні умови» є сукупністю внутрішніх та зовнішніх чинників, що мають забезпечити високу ефективність та результативність формування майбутніх молодших спеціалістів. Зовнішня складова педагогічних умов включає комплекс форм, методів, прийомів, засобів, зміст навчання. Внутрішня складова відображає мотивацію, сформованість інтересу до професії, особистісних потреб, ціннісного ставлення до життя, інформаційної обізнаності особистості.

Більшість вчених дотримуються думки, що особистість неповторна у своїй індивідуальності. Індивідуальність – це цілісна характеристика окремої людини, її оригінальність, самобутність її психічного стану. Виявляється індивідуальність у здібностях людини, в інтересах, рисах характеру, у світобаченні, рівні розвитку інтелекту, стилі діяльності та поведінки тощо. Передумовою формування людської індивідуальності є анатомо-фізіологічні задатки, які перетворюються в процесі розвитку і виховання, породжуючи широку варіативність виявів індивідуальності.

Людська особистість формується в процесі розвитку.

Розвиток людини – це процес кількісних і якісних змін в організмі під впливом різноманітних чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання та навчання.

Провідними принципами розвитку індивідуальності студента є:

- принцип оптимального співвідношення;
- принцип гуманістичної спрямованості;
- принцип індивідуально-диференційованого підходу до навчання і виховання;
- принцип цілісності, інтегрованості індивідуальності;
- принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених психологічних ситуацій;
- принцип варіативності.

Враховуючи те, що розвиток творчого потенціалу є однією з основних умов прогресу суспільства, це і визначає причини, які спонукали звернути увагу на формування в студентів різноманітної, глибокої і міцної системи знань, на максимальну стимуляцію їх самостійної оперативності та дієвості, на розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання творчих завдань з метою формування молодшого спеціаліста – професіонала.

Основними педагогічними умовами формування фахової компетентності обрано:

- застосування діяльнісного і проблемного підходів;
- інноваційні технології навчання;
- індивідуалізацію та диференціацію навчання;

- використання нетрадиційних форм і методів проведення занять;
 - підвищення педагогічної майстерності викладачів.
- Дидактичні умови реалізуються за такими напрямками:
- структурування навчального матеріалу за професійним спрямуванням;
 - подача програмового матеріалу блоками, спираючись при цьому на внутрішню та міжпредметні зв'язки, орієнтацію на майбутню професію,
 - дотримання правил охорони безпеки діяльності;
 - забезпечення мотивації до освоєння та використання у професійній діяльності знань і вмінь;
 - використання опорних конспектів, алгоритмів виконання завдань, постановка проблемних питань, вирішення нестандартних завдань, участь у всіх видах пізнавальної діяльності;
 - використання мультимедійних технологій (технічних засобів) навчання;
 - залучення до науково-дослідницької роботи;
 - контроль і самоконтроль за результатами навчання, їх обґрунтованість й достовірність, що реалізується введенням рейтингової шкали оцінювання;
 - створення позитивних взаємин на рівні “викладач-студент”, які формують в студентів почуття особистої значущості, переконують їх у власних здібностях;
 - впровадження ігрових технологій навчання;
 - усвідомлення студентами процесу навчання на основі вироблення раціональних прийомів розумової діяльності, здатності вибірково застосовувати їх під час розв'язання навчальних завдань різного характеру.

Отже, головне завдання, яке стоїть перед педагогічною наукою і практикою, це пошук і створення сприятливих умов для індивідуального розвитку та формування молодшого спеціаліста, ефективних шляхів впливу на розвиток особистості. Розвиток не зводиться до просто накопичення кількісних змін і прямолінійного руху від нижчого до вищого. Характерною особливістю цього процесу є діалектичний перехід кількісних змін у якісні, перетворення фізичних, психічних, духовних характеристик особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований підхід у вихованні. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Польсько-український журнал. За ред. Тадеуша Левовицького, Іоланти Вільги, Івана Зязюна, Неллі Ничкало. Київ: Ченстохова, 2000. 486 с.
2. Буринська Н. М., Староста В. І. Навчальні завдання з хімії в контексті розвитку хімічної освіти в школі *Педагогіка і психологія: Науково-теоретичний та інформаційний журнал*. 2005. № 2. С. 56–65.
3. Даниленко Л. І. Активізація навчально-творчої діяльності учнів : (конспект

лекцій з курсу «Основи педагогічної творчості вчителя»). Київ: НЛУ, 1998. 18 с.

4. Доктрина розвитку національної освіти в Україні. Київ: Освіта. 2001.

5. Кучерявий О. Педагогіка: особистісно-розвивальні аспекти: навчальний посібник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. 440 с.

6. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / За ред. С. О. Сисоєвої. Київ : ВПОЛ, 2001. 502 с.

7. Сисоєва С. О. Творчий розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. Київ, 2001. Ч. 1. С. 176–212.

8. Ярошенко О. Г. Педагогічна технологія як дидактична категорія *Біологія і хімія в школі*. 2005. № 4. С. 14–17.

Пенкіна О. С.

СВОЄРІДНІСТЬ ХУДОЖНЬОГО СВІТУ ПОВІСТІ «ГОЛУБКА» П. ЗЮСКІНДА

Науковий керівник – Г. В. Ледняк

Однією з важливих проблем для літератури ХХ – початку ХХІ ст. є проблема самотності людини та її відчуження від суспільства. До неї зверталось й звертається багато письменників, зокрема видатний німецький письменник Патрік Зюскінд.

У багатьох його творах центральним є образ «маленької людини», яка добровільно ізолює себе від суспільства; таким є й образ Йонатана Ноеля в повісті-новелі «Голубка».

«Голубка» – типовий постмодерністський твір. Постмодернізм – напрям у філософії й мистецтві, який виникає в другій половині ХХ ст. Його основні риси в літературі:

- плюралізм, твердження про відносність естетичних форм, стилів, відмова від канонів, авторитетів;
- багатоваріантність тлумачення твору;
- невизначеність, відсутність правил, якими керуються автори;
- епатажність, коли автор намагається вразити, здивувати читачів, часто порушуючи норми і правила;
- ремінісценції, алюзії, цитування – відверте запозичення й своєрідний діалог із творами письменників попередніх епох; спроба відмовитися від традиційних для мистецтва понять оригінальності, автентичності і присутності;
- іронічність, пародія на сучасність, минуле, існуючий суспільний лад;
- поєднання високої й низької, масової та елітарної культур;
- мистецтво як гра; ототожнення життя та мистецтва з некласичною грою, в якій немає заздалегідь встановлених правил;

Творчість Патріка Зюскінда базується на основних принципах постмодернізму, тобто їй притаманні багатоваріантність тлумачення,

інтертекстуальність, іронічність, власний погляд на мистецтво. Характерним для творчого методу письменника є глибокий психологізм, один із центральних образів – «маленька людина», яка, як ми вже відзначали, добровільно ізолюється від суспільства.

Стилістичні прийоми, які автор використовує, розкривають внутрішній світ персонажів та полегшують розуміння вкладеної у твір ідеї. Іронія є провідним прийомом, який підсилює виразність оповіді та підкреслює авторське несхвалення дійсності.

У своїх творах Зюскінд звертався до широкого кола проблем: любов та ненависть, творча особистість та натовп, митець і звичайна людина, протистояння людини й навколишнього світу, проблема самотності. Типологія героїв та спільність проблематики творів письменника свідчить про внутрішню інтертекстуальність творчості П. Зюскінда.

Проблема часу та простору – одна з центральних у художньому світі П. Зюскінда (Під художнім світом розуміємо «створену уявою письменника і втілену в тексті твору образну картину, яка складається з подій, постатей, їх висловлювань і виражених ними духовних феноменів (уявлень, думок, переживань тощо)» [2, с. 717].)

Повість-новела «Голубка» - це розповідь про один день із життя «маленької людини». Простір та час у ній обмежений, він обмежується тими місцями, у яких герой побував за добу, найбільша увага приділена кімнаті, в якій живе головний герой Йонатан Ноель. Події твору відбуваються за одну добу, що є характерним для класичної новели. Детальні описи подій, хронологічна, з точністю до хвилини, розповідь, демонстрування будь-яких змін стану героя, замкнутий простір – все це служить для створення психологічного портрету головного героя.

Життєвий простір Ноеля був обмежений кімнатою на вулиці де ля Плянш, яка була його прихистком упродовж багатьох років після низки життєвих невдач: Йонатан рано залишився сиротою, служив в армії, отримав поранення, повернувшись додому, одружився за наказом дядька, але його дружина втекла з туніським торговцем овочами. «*Aus all diesen Vorkommnissen zog Jonathan Noel den Schluß, daß auf die Menschen kein Verlaß sei und daß man nur in Frieden leben könne*» [3, с. 6] / «З усіх цих подій Йонатан Ноель зробив висновок, що людям довіри немає і що, тільки тримаючись від них подалі, можна жити спокійно» [1, с. 4]. Тому Ноель був дуже задоволений, коли оселився у новій кімнаті: «*Seine wesentliche Eigenschaft aber hatte es über die dreißig Jahre hinweg behalten: Es war und blieb Jonathans sichere Insel in der unsicheren Welt, es blieb sein fester Halt, seine Zuflucht*» [3, с. 9] / «...вона зберегла протягом тридцяти років свою основну рису: вона була й залишалася надалі для Йонатана надійним острівцем у ненадійному світі, залишалася його твердою опорою, його прихистком...» [1, с. 7].

Просторові характеристики грають першочергову роль у повісті «Голубка». Вони підкреслюють обмеженість та відстороненість як внутрішнього, так і зовнішнього світу Йонатана, охоронця в банку, середньостатистичної людини, представника цілого соціального прошарку, разом з тим демонструють умови формування такого характеру.

Основними мотивами в повісті-новелі «Голубка» є мотиви зорових відчуттів, «погляду іншого», самотності, страху, свободи та несвободи. Мотив зорових відчуттів є центральним: усі події, предмети та персонажі стають важливими для сюжету, коли герой бачить їх, цей мотив уводить інші мотиви та безпосередньо впливає на сюжет. Герой боїться птаха, але все одно дивиться на нього, покидаючи пансіон. Він примружує очі й дивиться на голуба, при цьому сонячні промені падають, неначе хтось спрямовує їх прожектором.

Мотив «погляду іншого» допомагає показати ставлення головного героя до людей та до себе самого, розкрити відносини між персонажами. Конфлікт «Я» та «Інший» у творі перетворюється на конфлікт «Я» та «погляд іншого». З ним тісно пов'язаний мотив страху. Ноель більш за все боїться опинитися у смішній ситуації та принизити себе в очах інших людей. Саме тому його так дратує увага консьєржки мадам Рокар. Йонатан дуже нервує, що його можуть побачити люди в супермаркеті, коли мадам Топель оглядає дірку на штанях; він повертається в парк, щоб забрати пустий пакет з-під молока, щоб ніхто не став свідком його недбалості.

Важливим мотивом у повісті-новелі «Голубка» є мотив самотності людини, ізольованості від суспільства, що найчастіше є добровільною. Головний герой ретельно дбає про те, щоб у його життя не втручалися інші люди. Він не любить події, які порушують плин його життя.

Центральним у творі є образ-символ голуба, який є біблійною алюзією (голуб – християнська емблема Святого Духа), цей птах символізує мир, любов, невинність, надію, однак в повісті голуб постає символом безладу, хаосу та анархії. Примітним є ім'я головного героя – Йонатан, яке нагадує читачу ім'я біблейського пророка Йони, що перекладається з іврита як «голуб». Прізвище Ноель в перекладі з французької означає християнське свято «Різдво». Зюскінд так натякає читачеві на можливе духовне переродження свого героя.

Також важливими для розуміння твору є образи-символи вікон (зв'язок з іншими людьми), символи дощу, грози (очищення), часто зустрічається символ очей.

Найбільше налякало героя око птаха, схоже на лінзу камери, таке ж воно було мертве та нерухоме: *«Es saß wie ein aufgenähter Knopf am Kopfgefieder, wimpernlos, brauenlos, ganz nackt, ganz schamlos nach außen gewendet und ungeheuer offen; zugleich aber war da etwas zurückhaltend Verschlagenes in dem Auge; und zugleich wieder schien es weder offen noch*

verschlagen, sondern ganz einfach leblos zu sein wie die Linse einer Kamera, die alles äußere Licht verschluckt und nichts von ihrem Inneren zurückstrahlen läßt» [3, с. 12] / «Воно трималося на пір'ї голови, наче пришитий гудзик, без вій, без брів, зовсім голе, безсоромно спрямоване назовні й жахливо відкрите; та одночасно в цьому оці було якесь стримане лукавство; і разом з тим воно здавалося не відвертим, не лукавим, а якимось зовсім неживим, ніби лінза в камері, яка поглинає всеньке зовнішнє світло, нічогосінько не випромінюючи назад» [1, с. 5]. Автор звертає увагу саме на очі, описуючи зовнішність другорядних персонажів: мадам Топель, мадам Рокар.

Образ-символ вікна неодноразово з'являється на сторінках повісті. Ноель бачить голубку й одразу розуміє, що хтось не зачинив вікно. Відчинене вікно – це зв'язок зі світом, якого головний герой намагається уникати, саме тому він каже мадам Рокар, що за правилами внутрішнього розпорядку вікно завжди має бути зачинене. Образи очей та вікон перегукується: «*Ihm war, als wären diese Augen gar nicht mehr die seinen, sondern als säße er selbst hinter seinen Augen und schaute durch sie hinaus wie durch tote, runde Fenster...*» [3, с. 60] / «У день події з голубкою в нього було таке відчуття, ніби ці очі – вже зовсім не його власні, ніби він сидить за своїми очима й дивиться крізь них, мов крізь мертві круглі вікна...» [1, с. 43].

Підсумовуючи викладене, можна сказати, що своєрідність художнього світу повісті-новели «Голубка» зумовлена особливостями постмодернізму та особливостями творчого методу П. Зюскінда як представника постмодернізму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зюскінд П. **Голуб** / Переклад з німецької: Ірина Андрієнко-Фрідріх. Харків: Фоліо, 2012. 72 с.
2. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. Київ: ВЦ «Академія», 2007. 752 с.
3. Süskind P. Die Taube. Zürich: Diogenes Verlag AG, 1987. 71 S.

Пивоварчук А. В.

СЛУЖЕБНЫЕ ЧАСТИ РЕЧИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ, ИХ ФУНКЦИИ И НАЗНАЧЕНИЕ (на материале частиц)

Научный руководитель –

кандидат филологических наук, доцент **Н. М. Маторина**

Морфология (от греч. слова *morphe* – форма и *logos* – учение) – это, во-первых, часть грамматического строя, которая представляет собой систему форм слова с их обобщенным содержанием и правилами функционирования слов в высказывании; во-вторых, морфология представляет собой классы слов, одинаково функционирующие и обычно имеющие одинаковый набор морфологических форм; в-третьих, это раздел

грамматики, который изучает грамматические классы слов с точки зрения присущих им форм, а также грамматических значений и грамматических категорий, выражающихся в этих формах. Одна из важнейших задач морфологии – выявление и описание специфики функционирования сходных грамматических категорий у слов, относящихся к разным грамматическим классам (частям речи), а также установление круга слов в пределах одного грамматического класса, которые не обладают той или иной грамматической категорией [1; 2].

Часть речи – это категория слов языка, которая определяется синтаксическими и морфологическими признаками. В языках мира прежде всего противопоставляются имя (далее делящееся на существительное, прилагательное и т. п.) и глагол. Общепринято также деление частей речи на самостоятельные и служебные.

Самостоятельные части речи: 1. Имя существительное; 2. Имя прилагательное; 3. Имя числительное; 4. Местоимение; 5. Глагол; 6. Наречие; 7. Слова категории состояния.

Служебные части речи – это лексически несамостоятельные слова, имеющие в языке неноминативную функцию (они не называют предметы, свойства или отношения), а выражающие различные семантико-синтаксические отношения между словами, предложениями и частями предложений: 1. Предлоги (*на, от, в, вследствие*) → связывают слова друг с другом, выражают зависимость существительного, числительного, местоимения от других слов в словосочетании и предложении; 2. Частицы (*да, давай, неужели*) → придают дополнительные оттенки словам или предложениям, служат для образования некоторых форм слов; 3. Союзы (*но, и, если*) → связывают однородные члены предложения, простые предложения в составе сложного или фрагменты текста. К *особым частям речи* относятся междометия, звукоподражания и модальные слова.

В тезисах речь пойдет о частицах как служебной части речи, их функции и назначении в языке.

Частица – это служебная часть речи, которая придает дополнительные смысловые и эмоциональные оттенки предложениям и отдельным словам. В отличие от других служебных частей речи частицы не выражают грамматических отношений между словами и предложениями. Частица – неизменяемая часть речи. Не является членом предложения, но может входить в его состав.

Множество частиц связаны по происхождению с глаголами (*пускай, возьми, давай*), с местоимениями (*всё, это, что за*), наречиями (*как, просто*), союзами (*а, да*) Частицы, не связанные с другими частями речи, являются первообразными: *вот, же, -ка*.

Частицы делят на модальные и немодальные (формообразующие и словообразующие). Модальные частицы выражают разные смысловые оттенки (уточнение, усиление, достоверность, эмоции, побуждения и т. д.).

Приведем конспект урока на тему «Частица как часть речи», подготовленный на основе знаний, умений и навыков, полученных на занятиях лингвистического цикла на филологическом факультете ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет» [3; 4].

Тема урока: Частица как часть речи.

Цели урока: 1. Познакомить учащихся с новой частью речи – частицей, с её лексическими и грамматическими особенностями; 2. Развивать умение употреблять частицы в предложении и тексте, определять оттенки значения, вносимые каждой частицей в речь.

Ход урока

I. Здравствуйте, ребята! Садитесь! Проверьте, чтобы у вас на столах лежало все, что необходимо для урока: учебник, тетрадь, ручка, карандаш, дневник. Откройте свои тетради и запишите сегодняшнее число, классная работа.

II. Актуализация опорных знаний

Мы с вами продолжаем изучение такого раздела науки о языке как морфология. Давайте вспомним, что она изучает? (Морфология – раздел науки о языке, изучающий слова как части речи.)

III. Сообщение цели и темы урока

Сегодня мы должны познакомиться с новой частью речи.

Повторение. Отвечаем на вопросы →

1. Самостоятельная часть речи, которая обозначает предмет и отвечает на вопросы *кто?* или *что?*

2. Самостоятельная часть речи, которая обозначает признак предмета и отвечает на вопрос *какой?* или *чей?*

3. Служебная часть речи, которая связывает как члены предложения, так и простые предложения в составе сложного.

4. Самостоятельная часть речи, которая обозначает число, количество предметов, порядок их при счете и отвечает на вопросы *сколько?* *какой?* (какой?)

5. Самостоятельная часть речи, которая обозначает признаки действий или признаков и отвечает на вопросы *как?* *куда?* *когда?* *где?* *почему?*

6. Самостоятельная часть речи, которая обозначает действие и отвечает на вопросы *что делать?* *что сделать?*

Итак, тема нашего урока «Частица как часть речи». Запишем ее в тетради. Мы должны будем выявить особенности частицы как служебной части речи, научиться отличать частицы от других частей речи.

Как прекрасно запечатлел художник на полотне предчувствие

весны!

– Можно ли назвать слово *как* самостоятельной частью речи?

Почему?

(*Как* – частица, служебная часть речи, т. к. не называет ни предмета, ни признака, ни действия, ни количества, не имеет конкретного лексического значения. Не изменяется. Нельзя поставить вопрос – не является членом предложения.)

Частица – служебная часть речи.

– Для чего служит частица?

– Прочитаем предложение без частицы и сравним. Изменился ли основной смысл предложения?

– Какое значение вносит частица в предложение?

(Частица *как* вносит дополнительный оттенок – усиливает значение словосочетания *прекрасно запечатлел*.)

• Обилие частиц в разговорной речи объясняется тем, что в условиях общения нужно не просто передать определенную информацию, а выразить свое отношение к ней и собеседнику сжато и эмоционально. Эту роль хорошо исполняют частицы.

• Частицы могут «путешествовать» по предложению, но их место все-таки строго закреплено: каждая частица употребляется говорящим или пишущим перед тем словом или словосочетанием, которое важно для автора.

Задание. Включите в предложение → *Я был чемпионом.* → частицы, принадлежащие к различным разрядам.

Варианты, предложенные учащимися: *Я не чемпион. Именно я чемпион. Неужели я чемпион?! Даже я чемпион. Я все-таки чемпион.*

Какие значения придают частицы словам и предложению?

Задание. На доске записан текст, в котором есть пропуски-карманчики. → Прочитайте выразительно текст (Текст показан без частиц, которые заранее написаны или на доске, или на полосках бумаги для заполнения карманчиков учащимися у доски, остальные учащиеся работают самостоятельно.) Вставьте частицы. Сделайте вывод о роли частиц в тексте.

... у птиц забавные встречаются имена ... поверишь, что водится птица-поганка. Поганка ... рога и птичка-завирушка есть. Или ... юла.

... Совсем милые имена: овсянка, просянка, коноплянка и ... чечевица. А ... плохое название чиж или чечетка. ... непонятными будут для нас имена: зеленушка, синехвостка, белолобик? ... Названия-прозвища лучше всего!

Слова для справок: именно, все-таки, ведь, разве, а вот, даже, неужели, да еще и, едва ли, просто.

• Роль частиц в художественном произведении чрезвычайно велика. Они придают тексту экспрессивность, емкость, выразительность.

Задание. Учитель читает легенду. Следует определить роль частиц в тексте.

Жестокий римский полководец, взяв в плен воинов-фракийцев, сделал их гладиаторами (показать рисунок). Двум же из них – Севту и Тересу – красавцам юношам, друзьям – он приказал биться друг с другом насмерть, обещая победителю свободу и руку своей дочери. Но кровавая битва все-таки не состоялась. Разве могли юноши предать дружбу? И они воткнули свои мечи в землю. Тогда разъяренные римляне убили их. И вот на месте воткнутых гладиаторами в землю мечей расцвели прекрасные гладиолусы. Именно с тех пор этот цветок считается символом дружбы, верности и памяти.

Вывод: частицы выделяют, усиливают те слова, которые необходимы автору для более точного выражения идейно-художественного содержания.

Домашнее задание: 1 группа. Сочинить грамматическую сказку «Жила-была частица...». 2 группа. Написать сочинение-рассуждение на тему «Важны ли частицы в нашей речи?»

ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И. Современный русский язык. 4-е изд. Москва: Логос, 2012. 528 с.
2. Гужва Ф. К. Морфология русского языка. Киев, 1987. 312 с.
3. Методика преподавания русского языка в школе / под ред. М. Т. Баранова. 3-е изд. Москва: Изд. центр «Академия», 2010. 368 с.
4. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. 3-е изд. Москва: Просвещение, 2010. 414 с.

Пишненко Б. М.

НІМЕЦЬКІ РЕАЛІЇ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Науковий керівник –

кандидат філологічних наук, доцент **Т. В. Сорока**

Термін «реалія» використовується в лінгвістиці і теорії перекладу вже понад півстоліття. За цей час, з одного боку, відбулися великі зміни як у лінгвістиці, так і в перекладознавстві, зокрема, з'явилися нові напрями, а самі науки стали більш міждисциплінарними. З іншого боку, світ вступив в епоху глобалізації, коли спостерігається постійно зростаюча взаємодія і взаємопроникнення мов і культур, що неминуче тягне за собою зміни в підходах до такого культурно-орієнтованого класу слів, як реалії.

Про реалії, як культурологічне поняття в лінгвістиці і теорії перекладу вперше заговорили на початку 50-х років минулого століття. Перекладознавці і лінгвісти по-різному підходять до визначення цього

терміну. Багато авторів дають йому приблизне, неповне визначення, відзначаючи лише ті чи інші його ознаки. Наприклад, М. Л. Вайсбурд писав, що до реалій можна віднести події суспільного і культурного життя країни, суспільні організації і заклади, звичаї та традиції, предмети побуту, географічні пункти, витвори мистецтва і літератури, імена історичних особистостей, суспільних діячів, учених, письменників, композиторів, артистів, популярних спортсменів, персонажів художніх творів, явища природи, а також велику кількість різноманітних фактів, які не піддаються класифікації [1, с. 98].

На думку А. Д. Швейцера, реалії – це одиниці національної мови, які позначають унікальні референти, які властиві даній лінгвокультурі і відсутні в порівнюваній лінгвокультурній спільноті [4, с. 153].

Болгарські вчені С. Влахов і С. Флорин, підводячи підсумок різним визначенням реалії, роблять висновок, що реалії – це слова (і словосполучення), які називають об'єкти, що характерні для життя (побуту, культури, соціального та історичного розвитку) одного народу і чужі для іншого; являючись носіями національного або історичного колориту, вони, як правило, не мають точних відповідностей (еквівалентів) в інших мовах, а отже, не піддаються перекладу на загальних підставах, вимагаючи особливого підходу [2, с. 47].

Відмінною особливістю реалій є те, що у представників певної культури і носіїв певної мови з ними пов'язані якісь фонові знання і асоціації, які на етапі міжнаціональних і міжмовних контактів відсутні у представників інших культур і носіїв інших мов. Переклад реалій означає передачу їх особливого колориту, включаючи і їх унікальність. У німецьких містах, наприклад, часто зустрічаються будинки, що збереглися ще з часів середньовіччя, які мали вузькі фасади, загострені фронти і називалися *Giebel* (відповідно весь будинок – *Giebelhaus*). Україні така архітектурна форма не властива, отже, особливого слова для її позначення не існує. В такому випадку, при перекладі доводиться доповнювати текст поєднанням двох або більше слів. Подібне можна віднести і до слова *Fachwerkhaus* – для правильного уявлення про такий будинок потрібен його докладний опис (*картата споруда, де проміжки між складеними брусками закладаються цеглою або дрібним лісом і обмазуються глиною*).

Отже, при передачі реалій засобами мови перекладу можна виділити дві основні проблеми:

- відсутність в мові перекладу відповідного аналога через відсутність предмета або явища, що позначається даної реалією;
- необхідність передати, крім предметного значення (семантики) реалії, її національне і історичне забарвлення [2, с. 80].

У теорії і практиці перекладу на даний момент розроблено досить багато способів подолання безеквівалентності. Більшість лінгвістів

поділяють всі можливі способи передачі реалій на дві групи: транскрипція і безпосередньо переклад.

Транскрипція – це механічне перенесення реалії з мови оригіналу в мову перекладу графічними засобами останнього з максимальним наближенням до оригінальної фонетичної форми. Застосування цього способу передачі реалій обумовлено можливістю подолання двох вищевказаних труднощів, проте він не завжди виправданий, адже є придатним переважно лише для перекладу власних імен і понять суспільно-політичного життя. Наприклад, *Arnis – Арніс, Magdeburg – Магдебург, die Mitra – Мітра*.

Категорія перекладу включає в себе кілька способів передачі реалій, які використовуються в разі, якщо транскрипція недоречна. Розглянемо найпоширеніші з них:

1. Введення неологізму. Суть цього прийому в створенні нового слова (словосполучення). За способом утворення їх можна розділити на наступні види:

а) калька – запозичення, яке відбувається за допомогою буквального перекладу слова або словосполучення. Наприклад, *Volkskammer* – народна палата, від *Volk* – народ і *Kammer* – палата. Такий спосіб дозволяє максимально зберегти семантичний зміст, але не завжди зберегти колорит.

Існують кальки-слова та кальки-словосполучення, і, оскільки, можливості німецького словоскладення практично не обмежені, вони можуть зустрічатися з однаковою частотою;

б) напівкалька – часткове запозичення, одна частина якого – лексична одиниця мови перекладу, а інша частина – лексика мови оригіналу. Наприклад, *der Dritte Reich* – третій рейх, *Bundeshaus* – будівля бундестагу;

в) засвоєння – адаптація реалії мови оригіналу під мову перекладу, шляхом надання їй вигляду рідного слова. Наприклад, *Walküre* – Валькірія. Однак при застосуванні цього способу реалія змінює як план вираження, так і план змісту.

Важливо відзначити, що метод перекладу реалій шляхом створення неологізмів вживається найрідше, так як здебільшого мова народу розвивається природним шляхом.

2. Приблизний переклад, на думку мовознавців, є найбільш вживаним. Цим способом можлива передача предметного значення реалії, нехай і не дуже точно. Однак, оскільки заміна реалії здійснюється словом або словосполученням з нульовою конотацією, національний колорит, як правило, втрачається.

У рамках приблизного перекладу можна виділити наступні його види:

а) приблизний переклад, заснований на принципі родо-видової заміни. За своєю суттю цей спосіб перекладу є генералізацією, прийомом в теорії перекладу, при використанні якого часткове замінюється загальним. Принцип родо-видової заміни дає можливість висловити зміст реалії одиницею з більш широким (рідше з більш вузьким) значенням. Наприклад, *der Gastarbeiter* – *робітник-емігрант*;

б) приблизний переклад з функціональним аналогом – переклад, в якому іншомовне, незнайоме поняття замінюється поняттям з мови перекладу, яке знайоме читачеві і викликає подібну реакцію. Наприклад, *die Kommunion* – *причастя*;

в) описовий переклад – прийом, який використовується в разі, якщо це єдиний прийнятний метод перекладу. Цей спосіб є навіть не стільки перекладом реалії, скільки її тлумаченням. Наприклад, *die Glocke* – *капелюх-казанок чорного кольору з вузькими полями і жорсткою куполоподібною тулією*.

3. Контекстуальний переклад. У цьому випадку визначальну роль відіграє контекст. Словникові відповідності при перекладі замінюються контекстуальними, логічно пов'язаними. Значення реалії передається за допомогою трансформації контексту. Наприклад, *Entschuldigung, wir haben keinen Speisen im Menu!* – *Вибачте, але ми не зможемо вам подати маульташе і лабскаус. У нас немає німецької кухні* [3, с. 214].

Необхідно відзначити, що описані способи перекладу реалій зазвичай застосовуються не ізольовано, а в поєднанні один з одним. Так, наприклад, слово, передане в перекладі за допомогою транскрипції, часто потребує коментаря, тому що для читачів перекладу воно може бути незрозумілим.

Підводячи підсумок, можна сказати, що, незважаючи на те, що реалії відносяться до **безеквівалентної** лексики, це не означає, що вони не підлягають перекладу. Існує кілька способів передачі реалій, і перекладач, стикаючись з іншомовною реалією, повинен прийняти рішення, який зі способів він обере. Переклад реалії залежить від характеру тексту, значення реалії в контексті, літературної та мовної традиції, а також від самих мов оригіналу та перекладу і їх словотворчих можливостей. Тому, переклад реалій вимагає від перекладача творчого підходу і глибокої лінгвокраїнознавчої обізнаності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайсбурд М. Л. Реалии как элемент страноведения. *Русский язык за рубежом*. 1972. № 3. С. 98–100.
2. Влахов С. И., Флорин С. П. Непереводимое в переводе. Москва: Международные отношения, 1980. 343 с.
3. Роганова З. Е. Пособие по переводу с немецкого на русский язык. Москва: Изд-во лит-ры на иностр. яз., 1961. 303 с.

4. Швейцер А. Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. Москва: Наука, 1988. 215 с.

Проскурин И. А.

Е. Г. ЭТКИНД О РАЗЛИЧИЯХ В ПЕРЕВОДЕ ПРОЗАИЧЕСКИХ И ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Е. Г. Эткинд – советский и французский филолог, автор книг «Поэзия и перевод» (1963) [4], «Бертольт» (1971) [3], «Русские поэты-переводчики от Тредиаковского до Пушкина» (1973) [5] и др.; переводчик на русский язык «Разговоров из братской могилы» Эриха Кёстнера, песен и дуэтов из «Трёхгрошовой оперы» Брехта и многих других шедевров мировой поэзии.

В работе «Поэзия и перевод» он высказывает соображения, которые представляется целесообразным учитывать при сопоставительном анализе степени адекватности переводного и оригинального художественного текста: «Перевод прозы представляет значительные трудности: приходится преодолевать несовпадение в смысловом объёме и стилистической выразительности слов и оборотов разных языков, создавать иные синтаксические построения, искать ритмические решения» [4, с. 3]. Здесь, в качестве подтверждения, см. попытку перевода джойсовского “Finnegans Wake” Анри Волохонским [2, с. 83–134].

Однако в прозе слово – носитель смысла и стилистического тона.

В поэзии слово – компонент ритмического ряда стиха, и это влечёт за собой изменение его качеств.

По мнению Е. Г. Эткинда, «поэзия по-иному, чем проза, отражает мир. Создаваемые ею образы отличаются неизмеримо большей обобщённостью – при неизмеримо меньшем объёме произведения. Всякое, даже очень маленькое лирическое стихотворение говорит о жизни и смерти, преданности и измене, любви и вражде, рабстве и свободе, покорности и протесте, – говорит обо всём, минуя частности быта, детальные описания, внешние черты и характеристики. Напряжённая сжатость мысли и эмоции, а значит и языка, – не таково ли важнейшее свойство поэзии как словесного искусства? Нужно немало страниц, чтобы описать в прозе грозовую ночь, которая становится символом жизненной трагедии. А поэту, чтобы рассказать о ночи и человеческой судьбе, раскрывающейся через этот образ, достаточно восьми коротких строк» [4, с. 4].

Далее Е. Г. Эткинд цитирует стихотворение И. А. Бунина «В гелиотроповом свете молний летучих...» [1, с. 369–370]:

В гелиотроповом свете молний летучих
На небесах раскрывались дымные тучи,
На косогоре далёком – призрак дубравы,

В мокром лесу перед домом – беые авы.
Молнии мраком топило, грохотом грома
Ливень свергался на крышу полночного дома –
И металлически страшно, в дикой печали,
Гуси из мрака кричали.

Исследователь отмечает, что «в этом стихотворении всего 35 слов. А сколько переживаний, какой глубокий трагизм они вместили! На крохотном пространстве сконцентрировано чувство одиночества и обречённости, ужас живого существа перед враждебной ему грозной стихией, философия бессилия всего живого перед лицом природных сил – от человека, чей голос звучит в этих восьми строках, до гусей, которые кричат «в дикой печали». Чтобы сжать так много в таком малом количестве слов-образов, необходима мобилизация всех ресурсов, которыми богато мышление и язык. Здесь первая строфа противопоставлена второй, как свет и тьма. В первом четверостишии – образ вспыхивающих молний, озаряющих безмолвный мир. Во втором – темнота, поглощающая могучие, но всё же бессильные вспышки, и грозные голоса природы, сменяющие эту страшную тишину. В начале первого – слово *свет*, усиленное неожиданным (как молния!) эпитетом *гелиотроповый*. Это очень важное слово. Будучи новообразованием – прилагательным, придуманным от названия цветка, – оно сразу приковывает внимание. Оно протяжённостью и звуковым составом способствует созданию образа: оттого, что на первой стопе стиховое ударение оказывается пропущенным и только подразумевается, второе ударение, на слоге *трон*, звучит с тем большей интенсивностью и сразу выделяет звуки, которые, имитируя гром, пройдут лейтмотивом через всё стихотворение. Гром, звучащий в этом эпитете, словно предсказывает те голоса, которые загремят во втором четверостишии. В начале второй строфы подхвачено слово *молнии*, сменяемое образом мрака, и это важнейшее для всей строфы слово повторено в последнем, укороченном стихе: «Гуси из мрака кричали». Из тридцати пяти слов два слова повторены дважды – *молнии* и *мрак*: это они формируют сюжет и композицию стихотворения. Непреложность стихии выражена простым грамматическим средством – безличным оборотом с творительным падежом: «Молнии мраком топило». Интонационно и эмоционально этот оборот глубоко отличен от синонимического «мрак топил молнии», который был бы здесь гораздо беднее, нейтрально-описательнее. Прислушиваясь к ритмическому движению стиха, мы обнаруживаем, что и ритм раскрывает сменяющиеся друг друга детали пейзажа, внезапно, в блеске молнии возникающие перед зрителем. Казалось бы величаво-эпический дактиль приобретает огромную динамичность, он обрывается паузой перед каждой из этих вспыхивающих картин: *На небесах*

раскрывались (пауза) дымные тучи, / На косогоре далёком – (пауза) призрак дубравы, / В мокром лугу перед домом – (пауза) белые травы. Динамичность дактилических строк усилена замедлением начала первых трёх стихов, которое создано пропуском словесного ударения на первых стопах: *В гелиотроповом свете...; На небесах раскрывались...; На косогоре далёком...* Противопоставление безмолвия первой строфы громким голосам, звучащим во второй, достигнуто нагнетанием и перекличкой выразительных звучаний (*в гелиотроповом – мраком – с грохотом грома – свергался на крышу – из мрака*). Стихотворение разрешается эмоциональной насыщенностью потрясающе неожиданных сочетаний в заключительных строках: *металлически страшно, в дикой печали, гуси...* Мир страшен, и всё же, преображённый в искусстве, он – для Бунина – становится прекрасным. Красоту сообщает ему завершённость поэтического произведения. Оттого особое значение приобретает усечённость последнего стиха, подчёркивающая его заключительный характер, – первобытный хаос дикой природы отливается в гармоничную, абсолютно законченную форму» [4, с. 4–6].

Итог размышлений Е. Г. Эткинда – тезис о том, что перевод поэтического текста представляет собой пересоздание: «Мы привели стихотворение И. Бунина, написанное вдали от Родины, в тяжёлые для поэта годы одиночества (1922), как характерный пример поэтической концентрации мысли, чувств, речи. Надо было использовать большое богатство русского языка, прибегнуть ко всем возможным ассоциациям, ко всем интонационно-мелодическим, грамматическим, стилистическим, смысловым его ресурсам, чтобы тремя десятками слов высказать содержание, создать поэтическое искусство высокого напряжения. Пересоздать такое стихотворение средствами другого языка – значит, разумеется, не только передать общий смысл составляющих его фраз, но образовать художественное подобие, в котором так же будут противопоставлены друг другу *свет* и *мрак* двух строф, так же крупным планом даны важнейшие слова-образы: *молнии, мрак, металлически страшно...*» [4, с. 6-7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бунин И. А. Собрание произведений. В 6-ти т. Москва: Худож. лит., 1987. Т. I. 687 с.
2. Волохонский А. Собрание произведений в 3-х т. Москва: Новое литературное обозрение, 2012. Т. III. 736 с.
3. Эткинд Е. Г. Бертольт. Ленинград: Просвещение, 1971. 185 с.
4. Эткинд Е. Г. Поэзия и перевод. Москва; Ленинград: Сов. писатель, 1963. 431 с.
5. Эткинд Е. Г. Русские поэты-переводчики от Тредиаковского до Пушкина. Ленинград: Наука, 1973. 248 с.

Pampura S., Pugach A.

TO THE ISSUE OF THE INTERNET SLANG LANGUAGE

Nowadays it is hard to imagine our everyday life without the Internet. We use our devices to message our friends, to check the news, to read books and articles and so on. But sometimes people may be very confused by what they read on Twitter, Instagram or Facebook. For instance, take a look at these abbreviations: *FOMO*, *LMAO*, *IMO*, *FBO*, *IRL*, *JK*. These are some acronyms and abbreviations commonly used today. It's challenging to know what they mean and how you can use them. Thus, the purpose of this research is to reveal the problem of the Internet language acquisition.

An abbreviation (from Latin "*brevis*", meaning "*short*") is a shortened form of a word or phrase. It consists of a group of letters taken from the word or phrase. For example, the word "*abbreviation*" can itself be represented by the abbreviation *abbr.*, *abbrv.* or *abbrev* [1]. Creation of shortened neologisms, that enlarge considerably the English vocabulary, proves the efficiency of such a way of word-formation and reasonable usage of the language stuff by speakers.

In strict analysis, abbreviations should not be confused with acronyms. According to the Longman Dictionary of English Language and Culture acronym is a word made up from the first letters of the name of something, for example *NATO* from North Atlantic Treaty Organization [3, p. 10].

There are different reasons why people use abbreviations. First of all, it saves time and efforts. Typing a message usually takes longer than saying it verbally, which is why Internet slang and short-form words are used to get the message in writing as quickly as possible. It's a quick and convenient way to communicate on the web. Abbreviations and acronyms help people to express their thoughts in more laconic way.

Besides, it is obvious that expressing emotions through written texts can be difficult to do. Internet slang words and acronyms help people to say if they are happy, sad, amused, angry, confused or surprised. Abbreviations and acronyms are used in informal chats between people, posts on social media and in business conversations to simplify communication. Nowadays, it is essential to know popular shortenings, especially if you spend a lot of time on the Internet or want to have text dialogues with your friends from the world. For instance, on Twitter there is a limit on the number of letters in one post. That's why to speed up the process of writing they have come up with a long list of different chat abbreviations which help them to say more in less time.

TY and *YW* mean "*thank you*" and "*you're welcome*". One letter acronym *Y* stands for "*why*": – *I won't come over today*. – *Y?* – *I'm busy*.

BRB or "*be right back*" is also a very common abbreviation. It is used in instant messaging to let someone know that you'll be away for a short time. In contrast to *BRB* you can say *GTG*, which means "*got to go*" to put an end to the conversation: – *Can't text now*. *GTG*. – *K* ("*K*" here is short for "*okay*").

If you want to express your opinion by writing a comment under a post or in the message to your friend you can say *IMHO* – “*in my humble opinion*”.

LMK means “*let me know*” and you can use it to ask for a piece of information.

If you are in a hurry you can text *OMW*, which means “*on my way*” to a person who’s waiting for you: – *We’re meeting at Macy’s. Are you coming? – OMW.*

TL; DR or (“*Too long; didn’t read*”) and *TMI* (“*too much information*”) may appear in a comment, post, or tweet, where the user is mentioning they weren’t able to completely read an article because of its length: – *Did you like the article I sent you? – Not really. TMI for me.*

TTYL (“*talk to you later*”) or *TTYL* (“*talk to you soon*”) are often used in messaging. If you didn’t understand what somebody said you may write *WDYMBT* (“*what do you mean by that?*”).

If you want to receive a call or a message from somebody you can say *HMU* (“*hit me up*”) or *HMB* (“*hit me back*”): – “*Let’s chat this week. HMB on my cell.*”

When you want to wish good luck to your friend in a message you can say *DFTBA* (“*don’t forget to be awesome*”): – “*Good luck in your interview! DFTBA!*”

To tell someone that you’ve been working very hard and you’re going to have a rest, use acronym *FUTAB* (“*feet up, take a break*”): – “*Just finished my report. FUTAB.*”

[<https://buffer.com/library/social-media-acronyms-abbreviations>]

There are acronyms that may include not only letters, but also numbers: *L8* (“*late*”), *Gr8* (“*great*”), *B4* (“*before*”), *F2F* (“*face to face*”), *P2P* (“*person to person*”), *ELI5* (“*explain like I’m five (years old)*”). For example: “*Running L8, see you in the afternoon*”. “*ELI: how does this microwave work?*”

Numbers can substitute words in messaging as well: “*I will bring the newspaper 4 u.*”; “*I’m going 2 school*”; “*C u 2nite*”; “*Let’s meet 2moro?*”. Some symbols can be used, too: “*I’m @ the store*”.

With the popularity and rise in real-time text-based communications, such as Facebook, Twitter, instant messaging, email, Internet and online gaming services, chat rooms, discussion boards and mobile phone text messaging (SMS), came the emergence of a new texting language, tailored to the immediacy and compactness of these new communication media. These phrases may be really confusing and cause misunderstanding of the post:

POTD (“*photo of the day*”), *QOTD* (“*quote of the day*”), *TGIF* (“*thank God it’s Friday*”): – “*Been a long week. TGIF!*”.

On Instagram you may often see the abbreviation *YOLO* (“*you only live once*”) meaning that something done was brave, foolish, or spontaneous: “*Signed up for bungee jumping! #YOLO*”.

Acronym *BTAIM* (“*be that as it may*”) is used in arguments and discussions online: “*BTAIM, I still prefer comments on blog posts.*”

In various posts on Twitter *FOMO* (“*fear of missing out*”) describes a type of social anxiety when people are scared to miss some important news. When people want to offer their help on social media they can say *HTH* (“*here to help*”) or (“*happy to help*”): “*Anyone need help figuring out the Facebook News Feed? HTH.*”

Acronym *AMA* (“*ask me anything*”) is often used on social networks by celebrities or bloggers as an open call for questions. People like to share their old photos from the childhood on the Internet. In such posts abbreviations *FBF* (“*flash back Friday*”) or *TBT* (“*throw back Thursday*”) are frequently used.

Internet slang words present a special problem. Social media users come up with new slang and abbreviations all the time and it is hard to keep up with all the updates. But it is possible to memorize some of the most popular slang words. “*Crush it!*” or “*slay*” can be used to appreciate someone’s actions: “*Everyone loved your performance. You crushed it!*” You can also say “*fire*” when something is exceptionally good. The phrase “*I can’t even*” indicates speaker’s inability to convey their emotion because they’re either overjoyed or frustrated. A very popular phrase “*throwing shade*” describes the act of publicly denouncing or disrespecting someone. It is often used in reference to sarcastic remarks against someone or something. “*Clickbait*” is a very popular word on the Internet nowadays. It is the practice of using a provocative title with the purpose of getting more attention. The word “*noob*” is a short slang word for “*newbie*”. It can be used towards a person who is new to an online community and whose interactions display a lack of skill or knowledge: “*Some websites are full of noobs*” [4; 5].

To sum it up, we can conclude that the Internet has helped people from all over the world to become connected to one another, enabling “global” relationships to be formed. Acronyms and abbreviations, for sure, have become an important part of the unique language spoken on social media and require a thorough research as the evolution of slang has created a “slang union” as a part of a unique, specialized subculture. It is important for the various types of slang used online to be recognizable for everyone. However, at present, there is still a lack of studies on this issue [2].

REFERENCES

1. Abbreviation. URL <https://en.wikipedia.org/wiki/Abbreviation>
2. Internet slang. URL https://en.wikipedia.org/wiki/Internet_slang
3. Longman Dictionary of English Language and Culture [typesetting by P. White, P. Wray]. Edinburgh: Pearson Education Limited, 2002. 1568 p.
4. The ultimate list of social media acronyms and abbreviations. URL <https://blog.hootsuite.com/social-media-acronyms-marketers-know>
5. Zote J. 130 most important social media acronyms and slag you should know. URL <https://sproutsocial.com/insights/social-media-acronyms>

Радзівська О. В.

МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНА КУЛЬТУРА ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У сучасних умовах реформування освіти радикально змінюється статус вчителя, його освітні функції, відповідно зростають і вимоги до його професійної компетентності, рівня його професіоналізму. Ми вважаємо, що показниками значущості професійної компетентності вчителя іноземної мови є зміни, що відбувалися в сфері суспільної свідомості в різні періоди історії. А саме професійній компетентності й педагогічній культурі притаманні великі можливості розвитку та стабільності суспільства, оскільки вони сприяють адаптації до нових умов, більш ефективному процесу соціалізації особистості тощо. Отже, сучасна ситуація суспільного розвитку актуалізувала необхідність всебічного вивчення такого феномену, як «компетентність сучасного вчителя іноземної мови».

По-перше, визначаємо поняття мультілінгвальної культури як інтеграційне особистісне утворення, що є компонентом загальної та професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя іноземної мови і характеризується гармонійним сполученням таких складових як система лінгвокультурологічних знань, білінгвальна свідомість; система загальнолюдських цінностей; соцікультурна толерантність та емпатія по відношенню до представників іншої культури; міжкультурна комунікативна компетенція та професійно-комунікативні уміння формування білінгвізму учнів, що реалізуються в педагогічній та культуротвірчій діяльності педагога-філолога;

На підставі розуміння загальної культури особистості як культури знання, культури відносин, культури спілкування, культури діяльності відповідно до структури особистості (М. Кагана) змістовими домінантами мультілінгвальної культури майбутнього вчителя іноземної мови визначаємо: *когнітивну, аксіологічну, комунікативну, саморегуляційну, естетичну*. Охарактеризуємо кожен з визначених домінант які визначаємо як структурні *компоненти* мультілінгвальної культури вчителя іноземної мови.

Специфіка *когнітивного* компонента мультілінгвальної культури вчителя виявляється у тому, що пізнання іншої культури і мови звернені, передусім до духовного світу людини і спрямоване на пошук особистісних цінностей і сенсу життя. Засобом реалізації себе як людини духовної, культурної, інтелігентної є шлях усвідомленого самовдосконалення педагога, основою якого є розвинена самосвідомість, розвиток якої залежить від формування значущого для людини внутрішнього світу, що підвищує надійність і стійкість особистості.

Головною умовою перетворення гносеологічного потенціалу на культурно-духовний є перетворення лінгвокультурологічних знань на власні цінності і набуття цих цінностей на особистісному рівні. Цю функцію виконує *аксіологічний компонент* як наступна змістова домінанта мультілінгвальної культури. Саме він визначає систему цінностей та ціннісних орієнтацій особистості студентів, а також розкриває рівень їх емоційної спрямованості.

Аксіологічний компонент у структурі мультілінгвальної культури майбутнього вчителя іноземної мови пов'язаний зі світоглядом, моральністю, етичними стандартами поведінки людини в соціумі. Самовизначення людини в культурі можливе тільки на основі ціннісних орієнтацій, які розкриваються в гуманістичному змісті іншомовної освіти.

Наступною важливою складовою мультілінгвальної культури є *комунікативна* домінанта, адже культура має комунікаційну природу, є формою спілкування між людьми. Спілкування становить необхідну умову формування особистості, її свідомості й самосвідомості. «Внутрішній світ особистості формується в процесі й завдяки різним видам спілкування», а «особистісне спілкування виступає як субстанціональна форма існування й прояву внутрішнього світу особистості, внутрішній світ – це і є інтеріоризована форма особистісного спілкування».

Міжкультурна складова у змісті комунікативного компонента мультілінгвальної культури особистості посідає чільне місце. Такі явища сучасного життя, як академічна мобільність студентської молоді, викликали потреби у взаємодії людей у глобальному просторі, що включає в себе різні культури. Розвиток мультілінгвальної культури стає однією з умов соціалізації особистості, її інтеграції в сучасну систему соціокультурних відносин і набуття конкурентоспроможності на ринку праці. Тому метою іншомовної освіти і стає формування такої мультілінгвальної особистості, для якої друга мова, як і рідна буде життєво необхідною для спілкування в реальних ситуаціях.

Наступною змістовою домінантою мультілінгвальної культури майбутнього вчителя іноземної мови є *саморегуляційна*. Саморегуляція особистості знаходиться в центрі уваги психологічної науки, яка накопичила достатній обсяг знань у процесі вивчення цієї проблеми. «Саморегуляція» як міждисциплінарна дефініція (лат. *regulare* – упорядковувати, налагоджувати), що визначається як доцільне функціонування живих систем різних рівнів організації і складності, одержало розвиток у сучасній психології. Саморегуляція визначається як один з універсальних принципів існування організму, що здійснюється на різних рівнях його функціонування. Суть психічної саморегуляції – здатність керувати власними діями і станами, яка теж виявляється на різних рівнях прояву. Правомірно, що особистісну саморегуляцію

вивчають як специфічну активність суб'єкта, спрямовану на перетворення свого стану, орієнтовану на відновлення сил організму й активізацію працездатності.

Рефлексія є необхідною умовою у процесі пізнання і набуття будь-яких знань, тож білінгвальна культура є перетвореною формою духовної рефлексії лінгвокультурологічних та педагогічних знань к процесі їх інтерпретації. Інтерпретація споконвічно ґрунтується на зверненні свідомості до внутрішнього світу людини, спрямована на відтворення іншої думки у власному ставленні до неї.

Тож під саморегуляційним компонентом мультілінгвальної культури ми розуміємо здатність мислити, свідомо обмірковувати різні варіанти розвитку, аргументувати, усвідомлено ставитися до діяльності, інтерпретувати знання, а також бути готовим до визнання своєї помилки, уміти демонструвати логіку висновків та мати власну думку.

Саморегуляційний компонент у структурі мультілінгвальної культури пов'язаний з професійним розвитком особистості, розкриває механізм становлення майбутнього педагога як фахівця, як діяльнісний, рефлексивний, творчий процес.

Культура реалізує свою функцію розвитку особистості тоді, коли вона активізує особистість, спонукує її до діяльності. Діяльність особистості і є тим механізмом, який дозволяє перетворити сукупність зовнішніх впливів на власне розвивальні зміни, на новоутворення особистості як продукти розвитку. Якщо особистість, освоюючи культуру, відкриваючи її в собі, при цьому переживає пробудження нових розумових і духовних сил, то, відповідно культура стає її «світом», що дозволяє пізнавати себе в уже створеному й розвиватися як Людина Культури.

Оволодіння мультілінгвальною культурою відбувається в процесі активної, творчої діяльності, освоєння явищ загальної професійної духовної культури в усій їхній різноманітності соціокультурних знань, загальнолюдських цінностей, норм, ідеалів, культурних моделей, концептуальних картин світу тощо. Тому в контексті дослідження виховання мультілінгвальної культури діяльність розглядається не тільки як раціональна, але й ціннісно-орієнтована дія. Тобто в основі мети діяльності лежить цінність, яка виражає можливість усвідомленого вибору людиною мети, напрямів, засобів, мотивів своєї діяльності. Моральні почуття й моральна свідомість особистості, що опирається на загальнолюдські цінності, формуються в практиці суспільної поведінки.

Естетичний компонент, як змістова домінанта мультілінгвальної культури є її важливою складовою, адже в категорії «естетичне» виражається специфічна здатність людини до емоційно-чуттєвого відображення об'єктивної гармонії і краси навколишнього світу для задоволення духовної потреби в насолоді і досконалості, також і в процесі

вивчення іноземної мови, ознайомлення з цінностями мистецтва своєї та іншої культур.

Естетична культура сучасного педагога є визначальною характеристикою його професійно-педагогічної майстерності, тому здійснення цього культурно-духовного феномену є важливим для нашого дослідження.

Естетична культура розкриває свій зміст у двох напрямках, що домінують в культурології – *культура суспільства і культура особистості*. Культура суспільства є сукупністю всіх естетичних (природних і результатів творчої праці людини) цінностей, створених людством протягом усього існування цивілізації; культура особистості – сукупність естетичних властивостей і якостей людини (естетичних потреб, інтересів, естетичного смаку, естетичного ставлення до навколишнього світу і людини тощо).

У контексті нашого дослідження необхідно визначити лінгвокультурологічний аспект естетичної культури педагога – вчителя іноземної мови, з'ясувати механізм естетичного впливу мови на формування мультілінгвальної культури.

Результати аналізу сутності та складових структури феномену, що досліджується, дозволяють визначити поняття *«мультілінгвальна культура вчителя іноземної мови»*, виділити її компоненти та їх змістовну наповненість.

Мультілінгвальну культуру майбутнього вчителя іноземної мови ми визначаємо як інтеграційне особистісне утворення, що є компонентом загальної та професійно-педагогічної культури особистості студента і характеризується:

- гармонійним поєднанням білінгвізму і мультілінгвальної свідомості як самооцінкою суб'єкта двох культур (когнітивна домінанта);
- поєднанням соціокультурної толерантності та емпатії по відношенню до носіїв мови і їх культурі (аксіологічна домінанта);
- сформованою міжкультурною комунікативною компетенцією;
- сформованістю комунікативних умінь, що реалізуються в професійно орієнтованих ситуаціях спілкування;
- здатністю до художньо-естетичної оцінки творів мистецтв як національної, так і зарубіжної культури.

Ці характеристики є її змістовими домінантами (компонентами), які визначаємо як: когнітивну, аксіологічну, комунікативну, саморегуляційну та естетичну.

Радужан Н. Д.

О ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ СЛОЖНОГО СИНТАКСИЧЕСКОГО ЦЕЛОГО

Научный руководитель –

кандидат филологических наук, доцент **Н. М. Маторина**

На первом курсе магистратуры студенты-русисты в курсе «Современный русский литературный язык» изучают синтаксис текста – «отрасль лингвистики текста и синтаксиса, изучающая синтаксическую организацию целого текста: связь между самостоятельными предложениями, единицы текста (предложение, прозаическая строфа – сложное синтаксическое целое, фрагмент и др.), целое речевое произведение» [3, с. 382].

Синтаксис текста – сложный и интересный раздел синтаксиса, одна из важнейших отраслей лингвистики текста, возможности которой на данный момент далеко не исчерпаны. Среди исследователей, занимавшихся обозначенными проблемами, можно назвать Н. С. Поспелова, Г. Я. Солганика, Д. Н. Шмелёва, И. П. Севбо, И. Р. Гальперина и др. Исследований же по методике преподавания этого раздела синтаксиса в вузе сравнительно немного. Вот почему мы решили поделиться опытом изучения лингвистического материала по синтаксису текста на филологическом факультете ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет».

В тезисах речь пойдет о разборе сложного синтаксического целого (ССЦ): будет предложена схема анализа ССЦ и образец разбора.

Сначала назовём и охарактеризуем те признаки, по которым можно анализировать сложное синтаксическое целое.

Поскольку сложное синтаксическое целое – это, как известно, «сочетание нескольких предложений, характеризующееся относительной завершенностью темы (микротемы), смысловой и синтаксической спаянностью компонентов» [1, с. 385], первым, что мы должны определить при анализе, являются границы ССЦ и его микротема.

Границы абзаца и ССЦ могут совпадать, но могут и не совпадать: абзац может состоять из одного предложения или включать в себя несколько микротем. Поскольку абзац может подчеркнуть эмоционально-экспрессивные качества текста, он способен разорвать единое сложное синтаксическое целое. Особенно это свойственно художественным текстам. Таким образом, вторым шагом анализа является определение соотношения ССЦ и абзаца.

Отдельные предложения в составе сложного синтаксического целого объединяются межфразовыми связями, которые осуществляются при помощи смысловых и структурных средств.

Структурными средствами организации самостоятельных

предложений в составе сложного синтаксического целого являются союзы в присоединительном значении, анафорически употребленные местоимения, наречия; обстоятельственные сочетания в роли детерминантов, модальные слова, порядок слов, соотнесенность видовременных форм глаголов и возможная неполнота отдельных предложений; существенную роль играет и общее интонационное оформление. Смысловым средством организации является лексическая преемственность.

Сложные синтаксические целые могут быть однородного и неоднородного состава. Между однородными предложениями в составе единств обнаруживается параллельная связь, между неоднородными – цепная (последовательная). Одно ССЦ может совмещать параллельную и последовательную связь.

Таким образом, можно предложить *следующую схему анализа* сложного синтаксического целого:

- 1) Определение границ и микротемы ССЦ;
- 2) Определение соотношения ССЦ и абзаца (совпадает с абзацем, абзац больше ССЦ, абзац разрывает ССЦ);
- 3) Средства связи;
 - а) структурные;
 - б) смысловые;
- 4) Состав (однородный, неоднородный);
- 5) Тип связи между предложениями (параллельная, последовательная, смешанная).

Проанализируем по данной схеме следующее ССЦ:

Падавший снег останавливался и повисал в воздухе, чтобы послушать звон, лившийся ручьями из дома. А Золушка смотрела, улыбаясь, на пол. Около ее босых ног стояли хрустальные туфельки. Они вздрагивали, сталкиваясь друг с другом, в ответ на аккорды, долетавшие из комнаты Грига [2].

Анализ ССЦ →

1) ССЦ состоит из четырёх предложений: 1 → *Падавший снег останавливался и повисал в воздухе, чтобы послушать звон, лившийся ручьями из дома*; 2 → *А Золушка смотрела, улыбаясь, на пол*. 3 → *Около ее босых ног стояли хрустальные туфельки*. 4 → *Они вздрагивали, сталкиваясь друг с другом, в ответ на аккорды, долетавшие из комнаты Грига*.

Микротема: описание Золушки, слушающей музыку.

2) ССЦ совпадает с абзацем.

3) Средства связи:

А. Структурные: соотнесённость видо-временных форм глаголов (*останавливался и повисал – смотрела – стояли – вздрагивали* → все

глаголы употреблены в форме прошедшего времени несовершенного вида), сочинительный союз «а» в присоединительном значении.

Б. Смысловые: синонимические повторы (*Золушка – её, туфли – они*).

4. Состав предложений неоднородный.

5. В ССЦ представлен смешанный тип связи между предложениями: между первым и вторым предложениями связь параллельная, между вторым, третьим и четвёртым – последовательная.

Хочется надеяться, что использование в учебно-воспитательном процессе на занятиях лингвистического цикла материала, предложенного в тезисах, будет способствовать активизации познавательной деятельности студентов-филологов и их интереса к лингвистическим знаниям, развития интеллектуальной инициативы и творческого подхода к исследовательским поискам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н. С. Синтаксис современного русского языка: учеб. для вузов по спец. «Журналистика». 3-е изд., испр. Москва: Высш. шк., 1991. 432 с.

2. Паустовский К. Г. Корзина с еловыми шишками [электронный ресурс]. URL: <http://paustovskiy-lit.ru/paustovskiy/text/rasskaz/korzina-s-elovymi-shishkami.htm>

3. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. 2-е изд., стереотип. Москва: Флинта: Наука, 2011. 696 с.

Разживін В. М.

ВТІЛЕННЯ ТЕМИ ГОЛОКОСТУ В РОМАНІ ТЕТЯНИ ПАХОМОВОЇ «Я, ТИ І НАШ МАЛЬОВАНИЙ І НЕМАЛЬОВАНИЙ БОГ»

Історія нашої Вітчизни сповнена насправді трагічними подіями. Вони жахливі як для автохтонної нації, так і для окремих національних чи соціальних груп загалом. Український народ пережив і багатівікову бездержавність, і цілу купу спустошливих війн, спровокованих ласими до чужого сусідами, і неодноразові поразки у визвольних змаганнях, і сталінський терор, і смертельний жах Голодомору. Як справедливо зауважив відомий письменник і політичний діяч початку ХХ століття Володимир Винниченко, «Читати українську історію треба з бромом...» [1, с. 285]. Очевидно, що бром цей потрібний не лише тоді, коли йдеться про власне українців. Не менш трагічними виглядають долі кримських татар у роки Другої світової війни, або ж, скажімо, ромів тоді і в наш час. Та все ж чи не найжахливішою подією поруч із Голодомором виступає масове всеєвропейське винищення євреїв – Голокост. «Оскільки це явище транснаціональне, до нього прикута увага світу, його дослідження і висвітлення в науковій літературі, засобах масової інформації та художній творчості мають власну історію» [2, с. 4].

Перші згадки про трагедію єврейського народу з'явилися в українській літературі ще за часів війни та в перші повоєнні роки, адже

для багатьох вітчизняних авторів це фактично оповідь про власну долю. Інша справа, що сприйняття подій Другої світової війни трактувалося офіційною владою лише з позиції переможців, тож місця для оплакування загиблих там практично не було. Оспівувався героїзм, нескореність, патріотизм радянських людей – захисників своєї батьківщини, а їхня смерть моделювалася як священний подвиг заради Вітчизни. У цьому контексті тема Голокосту була не те щоб забороненою, хоча деякі твори і піддавалися жорсткому цензуруванню, а радше не надто бажаною, адже не сприяла канонізації героїчного подвигу радянського народу у Великій Вітчизняній війні. Оповіді ж про масове знищення євреїв подавалися, зазвичай як органічна складова втрат, яких зазнав увесь радянський народ. Варто визнати, що кількісно різножанрових творів цього періоду, де б так чи так звучала тема Голокосту, було багато. Траплялися й такі, де чітко, без демагогічних вивертів указувалася національність жертв злочинів нацистів, зокрема повісті В. Дарди «Повернення з пекла», Б. Харчука «Панкрац і Юдка», А. Дімарова «Південна Одиссея» та інші.

Українська література часів Незалежності теж не оминула цієї теми. Маємо цілу низку творів, які об'єднує висвітлення подій Голокосту. Не претендуючи на вичерпність списку, керуючись лише власним баченням, називаємо кілька відомих для широкого читацького загалу: К. Бабкіна «Соня», Ю. Винничук «Танго смерті», М. Гримич «Фріда», М. Дупешко «Історія, варта цілого яблунового саду», М. Кіяновська «Бабин Яр. Голосами», Н. Мориквас «Винова гора» та інші.

Тетяна Пахомова – переможець Міжнародного літературного конкурсу «Коронація слова» 2016 року. Її роман «Я, ти і наш мальований і немальований Бог» цілком справедливо може бути включеним до цього списку. Твір – це, до речі, перша літературна спроба вчительки географії і економіки Радехівської спеціалізованій школи з поглибленим вивченням іноземних мов, що на Львівщині, написаний за три місяці канікул.

Формально в основі роману розповідь про «праведників світу». Подружжя українців рятує родину львівських євреїв на тлі подій Другої світової війни. Марія та Степан Врублевські, ризикуючи власним життям, протягом довгих 832 днів переховують у криївці під хлівом Естер Зільберман та двох її дітей Давида й Міріам. Письменниця наголошувала, що в основу сюжету покладені реальні події, про які вона дізналася вже від дітей учасників, з якими була знайома особисто.

Отож свій роман про Голокост Тетяна Пахомова розпочинає з опису щасливого мирного життя Зільберманів у передвоєнному Львові. Сімейний ювелірний бізнес забезпечує достаток, заможність і навіть розкіш; чудові стосунки між трьома поколіннями родини виглядають ледь не взірцевими; ретельне дотримання усіх релігійних звичаїв не веде до конфлікту із сусідами іншої віри. Письменниця багато уваги приділяє саме традиціям

єврейського народу: святам, побуту, їжі. Тогочасний Львів – це така собі етнічна мішанина з українців, поляків, євреїв, вірмен, росіян, які навчилися співіснувати разом. «Взаємне бажання вигоди стирало мовні бар'єри, усі мали базове знання польської, єврейської, української, легко переходили з мови на мову» [4, с. 18]. На львівському базарі виділялися лише росіянки, які не розуміли, чому тут не говорять російською.

Перед читачами розгортається майже ідеалізована картина міфічного біблійного раю, бо саме таким уявляється те довоєнне місто сучасникам. Суттєво підточені «золотим вереснем» 1939 року, віковічні устої єврейського життя рухнули 29 червня з приходом німецької армії. «Коричнева маса отрутою повільної дії влилася в тіло Львова; кілька днів вона відновлювала сили й пильно роздивлялася перед початком смертельної трапези. У четвер і в п'ятницю на тумбах і кутах будинків замерхтіли оголошення нової влади» [4, с. 44–45].

Смертельна трапеза – Голокост у романі розпочинається із загибелі сім'ї пекаря Гартмана, яку просто забиває ногами натовп погромників. Наступна жертва, самотня університетська викладачка хімії, гинула жахливіше. Юрба, а саме вона була режисером і глядачем дійства, хотіла вже не стільки смерті, скільки мук. «Хоча трупи євреїв показово довго лежали на вулицях, здерев'янілі у своїх почуттях люди їх наче не бачили – у кожного діда своя біда...» [4, с. 55]. Далі все пішло за традиційною, виробленою у країнах Європи схемою: спочатку смертельні погроми, страх, залякування, потім нашивка на одязі, а далі ізоляція – гетто, табір і цілковите знищення.

Будь-яка війна – це особисті трагедії, це кров, це смерть, але навіть для таких жахливих речей цивілізованим світом були вироблені певні правила. Трагедія Голокосту в романі страшна перш за все тим, що люди гинули без правил, їх прирекли на знищення не за якісь ворожі дії, а лише за те, що вони – євреї. «Найжорстокіші правила найжорстокіших боїв передбачають благородство до лежачого переможеного, а тут... Не було захисту, не було боїв, не було правил, бо євреї – не люди...» [4, с. 76].

До гетто йшли, звичайно ж, не добровільно, за наказом, але самі, і це теж жахливо: «...виснажені люди не чинили жодного опору, мовчки і опущеними головами, намагаючись не дивитися одне на одного – соромно, з покірністю худоби, яку женуть на забій, – стікалися у вузьку вуличку до мосту» [4, с. 66]. Особливо цинічно виглядала страта заручників після того, як за них виплатили контрибуцію. Як і скрізь, активно допомагало завойовникам місцеве населення і ... самі ж одноплемінники. «Були і трохи вищі касти – єврейські робітники, які отримували краще харчування й плекали надію у своїй потребності й значущості; і єврейські поліціанти, які били й катували своїх же, теж сподіваючись вижити» [4, с. 74].

Письменниця, моделюючи існування львівського гетто, не вдається

до детальних описів, позначаючи лише маркери національної трагедії: тут і найбагатші через місяць ходили голодними; холодна зима викосила половину мешканців; люднева відлига призвела до розкладання трупів. Отож від'їзд на примусову важку працю до табору в Белжець видавався порятунком. Будівництво важливої дороги відклало приїзд туди і останню подорож за хмари (про газ, крематорії розповіла циганка Гіта). Хоча перебування тут теж не нагадувало курорт: голод, важка непосильна робота, розстріли. Слабкий промінчик надії з'явився лише тоді, коли Естер помітила, як дивиться на її доньку дорожній майстер Степан.

Рішення врятувати родину Зільберманів приходить не відразу, Рублевські думають, бо добре знають, що важать власним життям. Напевно, варто подякувати авторці, яка обґрунтувала бажання допомогти схожістю Міріам з померлою донькою Степана та Марії. «Але якби не ця втрата, то чи допомогли б вони нам... Який парадокс... Лише власний біль відкриває очі на страждання й біди інших, робить співчутливими до чужого горя» [4, с. 134], – думає Естер і, мабуть, не надто й помиляється. Не знаю, хто як, а я на її боці і це не тому, що сучасний читач – переконаний життєвий скептик і не вірить в альтруїзм. Реальні обставини того часу були настільки складними і небезпечними для життя, що тут мала б бути хоч якась власна зацікавленість.

Продумана успішна втеча до підготовленої раніше криївки стала логічним вивершенням неймовірних зусиль і єврейської родини, і Степана, і Марії. Мені видається, що Зільберманів врятував не лише Бог, зрештою байдуже який, єврейський чи наш, немальований чи мальований, а й непереможне бажання Естер допомогти своїм дітям. Зрештою, що той Бог і молитва до нього? Чи ж не молилися всі щиро, чи не бажали добра перш за все собі, але ж чи отримали? «Красиво хреститься... Вчинки, вчинки людей були красномовнішими за їх святенницький образ. Навіть ті, хто не виконував одну чи дві заповіді Божі, не вважали себе грішниками – цього мало, а решта виконуються, нащо заморочуватися якимось там самоаналізом... Бо для праведних і вірних християн села головне – вчасно висповідатись і сумлінно ходити до церкви...» [4, с. 130].

Життя в криївці, незважаючи на купу негараздів, у порівнянні з табірним видавалося раєм. І хоча смертельна небезпека ще не раз загрожувала Естер та дітям, їм, на відміну від сотень інших сімей, вдалося вижити. Врятували їх ті, кому чуже життя виявилось небайдужим: українці Степан і Марія, поляк Збишек, циганка Гіта. Отож трагічна історія Голокосту завершилася щасливо хоча б для цієї окремої родини.

Як завжди в оповідях такого ґатунку, домінує чуттєве, а не аналітичне начало, до того ж авторка не мала літературного досвіду, а значить допустилася певних помилок, характерних для початківців. На них справедливо вказує Тетяна Трофименко, виокремлюючи «вилиті на папір

почуття, гіпертрофовані емоції, прямолінійну мораль, шаблонні характери, передбачувані колізії й неоковирну мову» [5]. Однак все це аж ніяк не применшує гуманітарної складової роману.

ЛІТЕРАТУРА

1. Винниченко В. Щоденник. Едмонтон – Нью-Йорк: КІУС, УВАН, 1980. Т. 1: 1911 – 1920. 512 с.
2. Голокост: художні виміри української прози: [монографія] / Наталія Вікторівна Горбач, Наталія Валентинівна Козленко, Валентина Миколаївна Ніколаєнко, Ірина Яківна Павленко, Оксана Анатоліївна Проценко. Дніпро: Укр. ін-т вивчення Голокосту «Ткума», 2019. 156 с.
3. Зеленюк Мар'яна. «Я, ти і наш мальований і немальований Бог»: роман переможниці «Коронації слова» 2016. URL: https://vsiknygy.net.ua/shcho_pochytaty/48118/ (дата відвідування 08.05.2020).
4. Пахомова Тетяна. Я, ти і наш мальований і немальований Бог. Харків: Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2016. 192 с.
5. Трофименко Тетяна. Книжковий огляд листопада від Тетяни Трофименко – дивуймося разом! URL: <https://novynarnia.com/2016/11/28/knizhkoviyy-oglyad-listopada-divuyomosya-razom/> (дата відвідування 08.05.2020).
6. Штолько Марина. [Рецензія] «...Ми такі різні, як брати одного батька» URL: <http://bukvoid.com.ua/reviews/books/2017/07/22/104841.html> (дата відвідування 08.05.2020). Рец. на кн.: Пахомова Тетяна. Я, ти і наш мальований і немальований Бог. Харків: Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2016. 192 с.

Рибальченко О. Ю.

«ХИБНІ ДРУЗІ ПЕРЕКЛАДАЧА» У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

При прямому запозиченні будь-якого терміноелемента носії різних мов-реципієнтів звертають увагу на різні семантичні ознаки форми, яку вони засвоюють. Це призводить до семантичної невідповідності в різних мовах однакових лексичних одиниць. Лексичні паралелі можуть мати абсолютно однакову внутрішню форму лише при прямому запозиченні терміна з тієї мови, для якої ця лексична одиниця теж є словом іншомовного походження, запозиченим з третьої мови. В усіх інших випадках семантична невідповідність у більшій чи меншій мірі обов'язково має прояв. Виникають так звані «фальшиві (хибні) друзі перекладача» («ложные друзья переводчика», misleading word). Особливу небезпеку вони становлять при технічному перекладі, вводячи перекладача чи просто читача в оману помилковими асоціаціями з певними термінами рідної мови, схожими за зовнішнім виглядом, але відмінними за змістом. Специфічну групу становлять «фальшиві друзі перекладача» у споріднених мовах: укр. гора – болг. гора (ліс); укр. неділя – рос. неделя; англ. also (також) – нім. also (отже); англ. gift (подарунок, дар) – нім. gift (отрута); ісп. romo (флакони) – рум. rom (дерево).

Тема «ненадійні» або ще «хибні» друзі перекладача «translator's false friends» є однією з найбільш цікавих та різногранних з точки зору

мовознавців. Це лінгвістичне явище притаманне великій частині усіх світових мов, особливо тим мовам, які створені з однієї й тієї основи. Якщо пояснювати простою не термінологічною лексикою, – це слова, які зазвичай пишуться та вимовляються дуже подібно в різних мовах, але за значенням абсолютно різні. Тобто, вивчаючи нову для себе мову, для прикладу англійську, читаючи низку нових термінів-слів, бачимо одне, хоч і написане нерідними літерами, проте звучить до болі знайомо – відразу в голові з'являється асоціація зі значенням цього слова на українській мові, але насправді все не так просто і цей рефлекс «перекладати за асоціацією» слід застосовувати обережно. Це ускладнює сприйняття усного мовлення і серйозно ускладнює роботу тих, хто займається перекладом.

Вперше термін «хибні друзі перекладача» був введений французькими лінгвістами М. Кесслером і Ж. Дероккін'ї в 1928 році. У широкому сенсі «хибні друзі перекладача» є проявом психолінгвістичного змішання мов, а саме – інтерференції. Історично «хибні друзі перекладача» є результатом взаємного впливу мов, або виникають в результаті випадкових збігів. Загальна кількість «хибних друзів перекладача» та роль кожного з можливих джерел в їх виникненні виявляються різними для кожної конкретної пари мов, залежно від їх генетичних та історичних зв'язків.

Якщо говорити про англійську мову, саме в ній є ряд постійних та типових помилок, які нерідко допускаються початківцями перекладачами. До таких поширених слів з оманливим перекладом належать, наприклад, такі: «decade» – зовсім не «декада», а «десятиліття»; «velvet» – не «вельвет», як може здатися, а насправді це «оксамит»; не просте слово ближче до російської мови, «familiar» не «фамільярний», а всього лише знайомий.

На сьогоднішній день існує перелік, який вміщує найбільш уживані слова, які зазвичай перекладають невірно. До нього належать такі терміни:

Англійське слово	Правильний переклад	Помилковий переклад	Його англійський відповідник
Accurate	Точный	Аккуратный	Tidy, smart
Balloon	Воздушный шар	Баллон	Cylinder, container
Brilliant	Отличный, блестящий	Бриллиант	Diamond
Cabinet	Шкафчик	Кабинет	Study, office
Camera	Фотоаппарат	Камера	Cell, chamber
Cartoon	Карикатура, мультфильм	Картон	Cardboard

Clay	Глина	Клей	Glue
Fabric	Ткань	Фабрика	Factory, plant
List	Список	Лист	Leaf (of tree), sheet (of paper)
Lunatic	Сумасшедший, безумец	Лунатик	Sleepwalker
Multiplication	Размножение, умножение	Мультипликация	Animation
Paragraph	Абзац	Параграф	Article, section
Prospect	Перспектива	Проспект	Avenue
Resin	Смола	Резина	Rubber
Servant	Слуга; служащий	Сервант	Sideboard

«Ненадійні друзі» з'являються і в тих випадках, коли на різних мовах слово вимовляється (а інколи й пишеться) однаково. Один з найбільш яскравих прикладів англійське слово «mist», що означає «туман». У німецькій мові «mist» - це «гній». Цікавий факт, що у зв'язку з подібними мовними нюансами марку Роллс-Ройс Silver Mist довелося перейменувати в «SilverShadow» – срібна тінь. Не менш цікавими та захоплюючими є й наступні приклади: слово «privet» – це зовсім не вітальне звернення, а позначення чагарника. Тоді як «becon» означатиме «кивок», а не м'ясну страву, як можна було б подумати (до речі сам «бекон» пишеться схожим чином – «bason»), але дещо відрізняється за вимовою. Більше прикладів наведено в таблиці.

Англійське слово	Правильний переклад	Помилковий переклад	Його англійський відповідник
Affair	Дело, роман (любовный)	Афера	Affaire
Beacon	Маяк	Бекон	Bacon
Becon	Кивок	Бекон	Bacon
Bucket	Ведро	Букет	Bouquet
Council	Собрание, совет	Консул	Consul
Data	Данные	Дата	Date
Desert	Пустыня	Десерт	Dessert
Doze	Дремота, дряблость; дремать	Доза	Dose
Intelligence	Ум, интеллект	Интеллигенция	Intelligentsia
Heroine	Героиня	Героин	Heroin

Lack	Недостаток, нужда; отсутствие чего-либо	Лак	Lacquer
Liquor	Крепкие алкогольные напитки	Ликёр	Liqueur
Pasta	Макаронные изделия	Паста	Paste
Photograph	Фото	Фотограф	Photographer
Racket	Ракетка	Ракета	Rocket
Silicon	Кремний	Силикон	Silicone
Stationery	Канцелярские принадлежности	Стационарный, неподвижный	Stationary

Основними причинами випадкової схожості зовнішньої форми при різній внутрішній формі можуть бути: 1) використання однакових слів у різних мовах при утворенні термінів шляхом переносу назви; 2) асоціації первинного значення зі схожими ознаками різних об'єктів термінування; 3) надання переваги в різних мовах різним сторонам змістової структури міжнародних термінів.

Труднощі для перекладу таких термінів полягають у тому, що перекладач, знаючи про наявність подібного лексичного елемента в рідній мові, помилково вважає його змістовим еквівалентом іноземного терміна, особливо якщо ці терміни мають щось спільне у значенні.

Зустрічаються і «псевдо друзі у квадраті», наприклад: instrument air. Відомо, що instrument означає «прибор, прилад», але повітря у приборах не використовується, тому термін «приладне повітря» не підходить – вправшись з одним «псевдо другом», ми зіштовхнулися з іншим. Той факт, що часто подібні англійські слова характеризуються більш розгалуженою семантичною структурою, ніж відповідні українські слова, має важливі наслідки для перекладацької практики: переклад міжмовних омонімів з англійської мови на українську приховує у собі більше можливих помилок, ніж переклад таких слів з української на англійську мову, тому що англійське слово може бути вжитим не у тому значенні, що омонімічне йому українське слово.

Таким чином, «хибні друзі перекладача» – це лексичні одиниці, які мають подібну графічну або фонетичну форму, але є різними за значенням, вживанням та змістом. Проаналізувавши помилки і труднощі, які виникають при перекладі «хибних друзів перекладача», можна зробити висновок, що існує необхідність створення словників «хибних друзів перекладача» на українській мові.

Ридель Т. А.

СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ С ПРИДАТОЧНЫМИ УСЛОВИЯ В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ И ПРИКЛАДНОМ РАССМОТРЕНИИ

Научный руководитель –

кандидат филологических наук, доцент **Н. М. Маторина**

В курсе современного русского литературного языка (СРЛЯ) нет простых и неинтересных тем. Каждый раздел имеет множество вопросов для подробного изучения. Синтаксис СРЛЯ является одним из самых неисчерпаемых и многогранных разделов в вопросах исследования. Множество статей и научных работ в области филологии посвящены именно изучению синтаксиса.

Синтаксис – раздел языкознания, предметом изучения которого является синтаксическое строение языка, т. е. синтаксические единицы и связи между ними. Основные синтаксические единицы – словосочетание и предложение¹.

Предложение – это синтаксическая единица, включающая одну или несколько предикативных основ и выражающая законченную мысль. По количеству грамматических основ (подлежащего и сказуемого) предложения делятся на простые и сложные. Простое предложение имеет один организующий его предикативный центр и содержит в себе, таким образом, одну предикативную единицу. Например: *Утро было свежее и прекрасное*. Сложное предложение состоит из объединенных по смыслу и грамматически двух или нескольких предикативных единиц. Каждая из частей сложного предложения имеет свои грамматические составы. Так, предложение *Мальчик всматривался в знакомые места, а ненавидящая брочка бежала мимо* состоит из двух частей, в каждой части имеется своя грамматическая основа: *Мальчик всматривался; брочка бежала*.

Сложное предложение представляет собой структурное, смысловое и интонационное единство.

По структуре связей частей сложные предложения (СП) делят на бессоюзные и союзные. Союзные предложения, в свою очередь, делятся на две группы в зависимости от типа союзов и союзных слов: предложения сложносочиненные (ССП) → с сочинительными союзами; предложения сложноподчиненные (СПП) → с подчинительными союзами и союзными (или относительными) словами. В ССП части сложного предложения объединяются как синтаксически равноправные → *Солнце в зените, и все тени сожжены им* (М. Горький), в СПП одна из частей (или несколько) синтаксически подчиняется другой, зависит от нее → *Она хорошо знала,*

¹ Дополнительные теоретические сведения по синтаксису сложного предложения (в том числе и по сложноподчиненным предложениям с придаточными условия) см.: 1; 2; 3; 4; 5 и др.

где бьется сердце сына (М. Горький).

Большая платформа для исследования в области синтаксиса – исследование СПП и его разновидностей.

Подчинительная связь между частями сложноподчиненного предложения выражается в синтаксической зависимости одной части от другой.

Часть сложноподчиненного предложения, синтаксически зависимая от другой, подчиняющей части, называется придаточной. Часть сложноподчиненного предложения, подчиняющая себе придаточную, называется главной.

Зависимость придаточной части от главной – явление синтаксическое, структурное, а не смысловое.

Для связи частей в СПП используются:

– союзы простые (*что, чтобы, хотя, если, как, словно* и др.) и составные (*потому что, так как, между тем как, несмотря на то что* и др.);

– относительные (союзные) слова – это местоимения и местоименные наречия, служащие средством связи придаточной части с главной (*который, чей, какой, что; где, куда, откуда; как, когда* и др.);

– соотносительные слова – это определительные и указательные местоимения и местоименные наречия, находящиеся в главной части сложноподчиненного предложения и прикрепляющие к себе придаточную часть, которая конкретизирует их значение. Местоименные слова обычно выступают в соотношении с союзными словами в придаточной части и составляют с ними соотносительные пары: *тот...кто, тот...который, тот...чей, там...где, там...куда, тогда...когда*;

– порядок следования частей сложноподчиненного предложения;

– соотношение глагольных форм частей сложноподчиненного предложения также является дополнительным средством их связи;

– интонация.

Семантико-структурные типы СПП очень разнообразны. Их классификация зависит от типа придаточной части. Различают СПП с:

– определительной придаточной частью;

– изъяснительной;

– придаточным времени;

– придаточным места;

– придаточным причины;

– придаточными образа или способа действия, меры или степени;

– придаточными следствия;

– придаточными цели;

– придаточными присоединительными;

– придаточными сопоставительными;

– придаточным условия и уступки.

Условные придаточные содержат указание на условие, от которого зависит осуществление того, о чем говорится в главной части. Например → *Не были бы живы – ваш покорный слуга не имел бы удовольствия вас здесь видеть.*

Придаточные условные присоединяются к главной части предложения посредством союзов *если, ежели, коли (коль), как, как скоро, раз, когда, кабы, буде, ли... ли* → *Коль на то ваша воля, так тому и быть.*

Вторая часть двойного союза (*то, так*) всегда находится в главном предложении, причём это часть союза, а не указательное слово. *Если мы выйдем на час раньше, то будем на месте к началу концерта.* Придаточные с двойными союзами всегда стоят перед главным предложением.

Условные придаточные по отношению к главной части могут занимать любое положение, хотя более характерна препозиция придаточной, так как при таком расположении частей более четко передаются условно-следственные отношения. Препозиция придаточной части становится единственно возможной, если в главной части имеются слова-скрепы: *Между тем если бы вы на самом деле стрелялись, то тут было бы нечто героическое, сильное.*

Сложные предложения с придаточными условными имеют две разновидности: 1) предложения с реальным условием и 2) предложения с желаемым, возможным или предполагаемым условием.

В предложениях первой группы (с реальным условием) придаточные присоединяются при помощи союзов *если, ежели, коли (коль), как скоро, как, раз, буде, когда, ли... ли*. *Не жалко сил, если они дают такие результаты* (Н. Островский).

В предложениях второй группы (с желаемым, возможным или предполагаемым условием) придаточные присоединяются при помощи союзов *если, ежели, когда, коли* в сочетании с частицей *бы* при сослагательном наклонении глаголов), а также посредством специального союза *кабы*.

С прибавлением частицы *бы* стилистическая окраска союзов не меняется. *Если б нас вернуть в прошлое, мы прожили бы жизнь по-другому. Кабы не было зимы в городах и сёлах, никогда б не знали мы этих дней весёлых.*

Предложения данной группы с союзом *когда*, в отличие от предложений с указанием на реальное условие, имеют только условное значение, не осложненное временным отношением: *Когда на то моя была бы воля, все люди были бы счастливы.*

Уступительные придаточные содержат указание на условие, вопреки которому совершается то, о чем говорится в главной части

предложения. *Я уговорил Шакро идти берегом, хотя это был длинейший путь.*

Приведем конспект урока на тему «Сложноподчинённые предложения с придаточными условия», подготовленный на основе знаний, умений и навыков, полученных на занятиях лингвистического цикла на филологическом факультете ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет» [3; 4].

Тип урока: урок изучения и первичного закрепления новых знаний.

Цели урока:

1) сформировать знания учащегося о сложноподчиненных предложениях с придаточными условия

2) уяснить, что сложноподчиненные предложения с придаточными условия общее значение обусловленности;

3) развивать речь, внимание, мышление, пунктуационную и орфографическую зоркость;

4) воспитывать интерес к богатству языка и уважение к языку в целом.

Задачи урока:

1) научить находить придаточные условия в сложноподчиненном предложении по характерным признакам, правильно употреблять их в речи;

2) научить ставить к придаточным условия вопросы, уточнять средства связи придаточного с главным, место придаточного по отношению к главному, отличать обозначенный вид придаточных от других видов;

3) научить правильно ставить знаки препинания между частями сложноподчиненных предложений;

4) повторить правило написания гласных в корнях с чередованиями.

1. Фронтальный опрос (СПП, придаточные определительные, изъяснительные, времени, места).

2. Запись под диктовку предложений с определением придаточных (расставить знаки и построить схемы) →

А. Счастье грибника в том чтобы в субботу на заре попасть в заветное место.

Б. Настоящего человека всегда тянет туда где трудно.

В. Близкого человека только тогда поймешь когда с ним расстанешься.

Г. Нет величия там, где нет простоты, добра и правды.

Д. Молодежь должна быть достойна эпохи, в которой она живет.

3. Объяснение нового материала

Вид придаточной части

Значение придаточной части *Придаточная часть условия*

указывает на условия осуществления того, о чем говорится в главном предложении.

Вопросы при каком условии?

Союзы: *если; если..., то...; когда (=если); когда..., то...; коли; коль; коль скоро; раз; в случае если.*

Примеры:

1. *Если я заболею, к врачам обращаться не стану.*

2. *Если мы выполним всё, то нас отпустят раньше.*

3. *Коли так обстоят дела, я уйду.*

4. *В случае наступления войск противника, открывайте огонь.*

4. Творческий диктант. Закончите предложения, используя придаточные условия.

1. *Надо торопиться, если...*

2. *Если у меня не получается что-нибудь, то ...*

3. *Я пойду в кинотеатр заранее, в случае если ...*

4. *Коль хочешь лучше узнать себя, ...*

5. Спишите предложения, расставляя знаки препинания и вставляя пропущенные буквы, определите тип придаточной части.

1. *Если ты хоч..шь слушать то я хочу петь для тебя.*

2. *В нижнем этаже дома окна вероятно были открыты потому что отчетливо слышались женские голоса и смех.*

3. *Дабы (не)утомить бл..госкло(н,нн)ого читателя разрешите поставить точку.*

4. *А коли у тебя бе..мозгла голова иди и землю рой или руби дрова.*

5. *Такая густая трава р..сла только по берегам озера потому что здесь было достаточно влаги.*

6. *Благодаря тому, что он мне помог я успел сдать работу (во)время.*

6. Домашнее задание.

7. Подведение итогов урока.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова Н. Г. Синтаксис современного русского языка. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2009. 346 с.

2. Белошапкина В. А. Современный русский язык. Синтаксис. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Высшая школа, 1989. 342 с.

3. Валгина Н. С. Современный русский язык. Синтаксис: учеб. пособие для студ. вузов. 4-е изд., испр. и доп. Москва: Высшая школа, 2003. 416 с.

4. Гужва Ф. К. Современный русский литературный язык. Киев: Радянська школа, 1981. Ч. 2: Морфология. Синтаксис. 342 с.

5. Докучаева Р. М. Синтаксис сложного предложения: учеб. пособие. Москва: Флинта, 2013. 232 с.

Ридель Т. А.

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ РАЗБОР НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКУ В ВУЗЕ
(на материале синтаксического разбора
сложноподчиненного предложения)**

Научный руководитель –

кандидат филологических наук, доцент **Н. М. Маторина**

Владение основными навыками лингвистического разбора – основная задача для будущих учителей-словесников, поскольку знание языка не ограничивается только теорией. С этой целью на занятиях по русскому языку в вузе активно используются практические занятия по видам лингвистического разбора [3]. Это помогает студентам углубить свои теоретические знания [1; 2], развить и усовершенствовать творческие и профессиональные навыки, языковое чутьё и логическое мышление.

Лингвистический разбор – анализ различных языковых явлений на материале определённого текста. В зависимости от вида, он состоит в указании грамматических признаков слов, их форм, их морфологического состава, в общей характеристике разбираемого предложения, его частей, членов предложения, а также в комментировании орфограмм и знаков препинания и т. п. Разбор может быть как устным, так и письменным.

Основные виды лингвистического разбора:

- фонетический,
- лексический,
- орфографический,
- орфоэпический,
- морфемный,
- словообразовательный,
- этимологический,
- морфологический,
- синтаксический,
- пунктуационный и т. д.

Все указанные виды разбора тесно связаны между собой (вузовский анализ в вузе отличается от школьного большей углубленностью). Каждый вид анализа имеет определенную последовательность, которую следует четко соблюдать. При выполнении работы студент должен чётко аргументировать свои выводы на основании теоретических знаний.

Синтаксический разбор включает разбор словосочетания, простого предложения, предложения с прямой речью, сложного предложения, сложного синтаксического целого.

Схема разбора СПП включает следующие этапы:

1. Структура предложения.
2. Сложное предложение.

3. Сложноподчиненное предложение.

4. Главная и придаточная предикативные части.

5. Место придаточной части по отношению к главной.

6. Знаки препинания.

7. Одночленное или двучленное (одночленное – придаточная часть относится к одному слову в главной части; двучленное – придаточная часть относится ко всей главной части).

8. Вид придаточного по значению (определяющее, изъяснительное, обстоятельственные образа действия, меры и степени, время, места, причины, цели, условия, уступки, сравнения, следствия, сопоставительные, присоединительные).

9. Средства связи: а) союз или союзное слово; б) интонация; в) видо-временные формы глаголов-сказуемых; г) наличие соотносительных слов в главной части; д) неполнота одной из частей; е) порядок следования частей.

10. Графическая схема предложения [3].

Образец синтаксического разбора сложноподчиненного предложения →

Он сказал, что сестра не вернётся к ужину.

1. В предложении две предикативные части: главная часть – **Он сказал**; придаточная часть – **сестра не вернётся к ужину**.

2. Предложение сложное.

3. Предложение сложноподчиненное (части неравноправны и связаны подчинительным союзом).

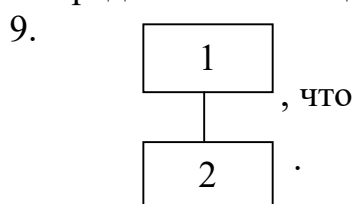
4. Придаточная часть находится после главной.

5. Между частями сложноподчиненного предложения ставится запятая.

6. Двучленное предложение.

7. Придаточное изъяснительное.

8. Средства связи: подчинительный союз *что*, интонация.



10. Разбор СПП можно дополнить разбором его частей.

Разбор главной части →

Он сказал. → Предложение простое, повествовательное, невосклицательное, двусоставное, полное, нераспространенное, утвердительное, неосложненное. *Он* – подлежащее, выраженное личным местоимением 3 лица единственного числа, *сказал* – простое глагольное

сказуемое, выраженное глаголом совершенного вида прошедшего времени единственного числа мужского рода.

Разбор придаточной части →

Сестра не вернётся к ужину. Предложение простое, повествовательное, невосклицательное, двусоставное, полное, распространенное, общеотрицательное, неосложненное. **Сестра** – подлежащее, выраженное существительным, **не вернётся** – простое глагольное сказуемое, выраженное глаголом.

Группы подлежащего нет.

Группа сказуемого →

Не вернётся (когда?) *к ужину* – обстоятельство времени, выраженное существительным с предлогом.

Многочленные СПП имеют несколько придаточных частей, по-разному связанных между собой. И образец разбора таких предложений несколько отличается →

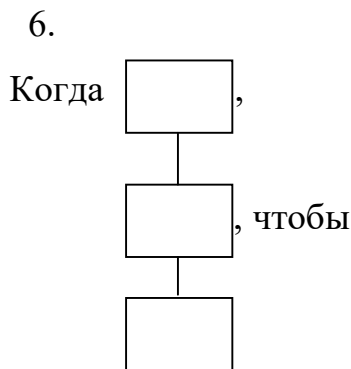
1. Структура предложения.
2. Сложное предложение.
3. Многочленное сложноподчиненное предложение.
4. Указать главную и придаточные части.
5. Отношение придаточных частей: однородное соподчинение, или неоднородное подчинение, или последовательное подчинение.
6. Знаки препинания.
7. Виды придаточных по значению.
8. Графическая схема предложения.

Образец синтаксического разбора многочленного сложноподчиненного предложения →

Когда он подъезжал **к заднему двору**, *Егорушка* напряг **своё зрение**, *чтобы* **получше** рассмотреть **его**.

1. В предложении три предикативные части: главная (вторая) часть – *Егорушка* напряг **своё зрение**; 1 часть *Когда он* подъезжал **к заднему двору** – придаточное обстоятельственное времени (*когда?*); 3 часть *чтобы* **получше** рассмотреть **его** – придаточное обстоятельственное цели (*с какой целью?*).

2. Предложение сложное. СПП
3. Предложение многочленное сложноподчиненное (части неравноправны, связаны союзными словами).
4. В предложении представлено неоднородное подчинение.
5. Между частями сложного предложения ставятся запяты (2 знака).



При необходимости предикативные части многочленного СПП разбираются как простые предложения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н. С. Современный русский язык. Синтаксис: учеб. пособие для студ. вузов. 4-е изд., испр. и доп. Москва: Высшая школа, 2003. 416 с.
2. Гужва Ф. К. Современный русский литературный язык. Киев: Радянська школа, 1981. Ч. 2: Морфология. Синтаксис. 342 с.
3. Маторина Н. М. Виды лингвистического разбора в схемах и образцах: методические рекомендации для студентов педагогических институтов, университетов, учителей русского языка. Изд. 4-е, стереотип. Славянск: ДДПУ, 2013. 67 с.

Рижих Н. О.

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИХОВАНЦІВ ПОЗАШКІЛЛЯ

Сьогодні стан здоров'я українського народу є вкрай тривожним, особливо підростаючого покоління. Здоров'я населення є одним із головних показників суспільного розвитку країни, відображення її соціально-економічного та морального стану.

Серед найбільш гострих соціальних проблем сьогодення в молодіжному середовищі є збереження здоров'я покоління, що підростає. Утвердження здорового способу життя підростаючого покоління сьогодні розглядається як один із пріоритетних напрямів гуманізації освіти. Інтерес до індивідуального здоров'я людини великий, що закономірно викликане не тільки проблемою, яка постала перед людством – погіршенням здоров'я людей, – але й ідеєю духовного відродження українців.

У розвиненому суспільстві рівень здоров'я значною мірою пов'язаний із рівнем освіти. Чим вищий освітній рівень певного соціального середовища, тим кращі у ньому узагальнені показники здоров'я.

Завдання збереження й зміцнення здоров'я потрібно розв'язувати, насамперед, педагогічними засобами, адже, освіта в аспекті здоров'язбереження розуміється комплексно: і як надання інформації, і як навчання методів, прийомів і навичок здорового способу життя, і як

виховання в душі безумовного пріоритету цінностей індивідуального і громадського здоров'я в усіх його проявах, сферах, рівнях [2, с. 94].

Аналіз досліджень сучасних українських вчених Ващенко О. І., Андрющенко Т. К., Шаповалова Т. Г. Башавець Н. А., Халло О. Є. свідчить про високу ефективність застосування компетентісного підходу до проблеми формування здоров'язбереження в сучасній системі освіти [2]. Саме компетентісний підхід до проблеми здоров'язбереження забезпечує можливість не лише надання знань про основні ознаки складників здоров'я, умови його збереження та зміцнення, але й головне – вміння користуватися в житті набутими знаннями, вміннями та навичками.

Таким чином, здоров'язбережувальна компетентність, як свідоме прагнення особистості до здорового життя, визначає її здатність успішно провадити навчальну та майбутню професійну діяльність, забезпечує особистісну реалізацію та життєвий успіх протягом всього життя.

Здоров'язбережувальна компетентність – це комплекс знань, умінь, ставлень та цінностей, які спрямовані на збереження й укріплення здоров'я – свого та оточуючих – у повсякденному житті. Здоров'я – поняття багатопланове. Це не лише відсутність хвороб, а й задовільне психологічне самопочуття, гарний настрій, високий рівень пристосування до життя в суспільстві, благополуччя. Тобто це гармонійне поєднання фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я як результат самодисципліни, самопізнання, самореалізації на основі стійкої потреби бути здоровим. Вона розуміється як цілісне, індивідуальне, психологічне утворення особистості, спрямоване на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення [3].

Здоров'язбережувальна компетентність передбачає наявність у людини комплексу сформованих навичок, до яких належать:

1. Життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю:

– навички раціонального харчування (дотримання режиму харчування; вміння визначати й зберігати високу якість харчових продуктів);

– навички рухової активності (регулярні заняття фізичною культурою, спортом, рухливими іграми, фізичною працею);

– санітарно-гігієнічні навички (навички особистої гігієни; вміння виконувати гігієнічні процедури);

– режим праці та відпочинку (вміння чергувати розумову та фізичну активність; вміння знаходити час для регулярного харчування й повноцінного відпочинку).

2. Життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю:

– навички ефективного спілкування (вміння слухати; вміння чітко висловлювати свої думки; володіння невербальними засобами комунікації; адекватна реакція на критику; вміння просити про послугу або допомогу);

– навички співчуття (уміння розуміти почуття; потреби і проблеми інших людей; уміння допомагати та підтримувати);

– навички розв'язування конфліктів (уміння розв'язувати конфлікти поглядів на основі толерантності; уміння розв'язувати конфлікти інтересів за допомогою конструктивних переговорів);

– навички поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації (уміння розрізняти прояви дискримінації; уміння обстоювати свою позицію та відмовлятися від небажаних пропозицій, зокрема й пов'язаних із залученням до куріння, вживання алкоголю, наркотичних речовин; уміння уникати небезпечних ситуацій і адекватно діяти при загрозі насилля);

– навички спільної діяльності та співробітництва (уміння бути «членом команди»; уміння адекватно оцінювати свої здібності та свій внесок у спільну діяльність).

3. Життєві навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю:

– самоусвідомлення та самооцінка (уміння усвідомлювати власну унікальність; позитивне ставлення до себе, інших людей, до життєвих перспектив; адекватна самооцінка: уміння реально оцінювати свої здібності й можливості, адекватно сприймати оцінки інших людей);

– аналіз проблем і прийняття рішень (уміння визначати суть проблеми та причини її виникнення; здатність сформулювати декілька варіантів розв'язання проблеми; уміння передбачати наслідки кожного з варіантів для себе та інших людей; здатність обирати оптимальні рішення);

– визначення життєвих цілей та постановка завдань (уміння визначати життєві цілі, керуючись своїми потребами, нахилами, здібностями; уміння планувати свою діяльність, враховуючи аналіз можливостей і обставин; уміння визначати пріоритети й раціонально використовувати час);

– навички самоконтролю (уміння правильно виражати свої почуття; уміння контролювати прояви гніву; уміння долати тривогу; уміння переживати невдачі; уміння раціонально планувати час);

– мотивація успіху та тренування волі (віра в те, що ти є господарем свого життя; установка на успіх; уміння зосереджуватися на досягненні мети; розвиток наполегливості та працьовитості) [2].

Здоров'язбережувальне навчання і виховання передбачають послідовну систему активних дій усіх учасників навчально-виховного процесу, спрямовану на створення здорового середовища для формування таких життєвих навичок, які зумовлюють збереження і зміцнення здоров'я та орієнтують на утвердження цінності здоров'я, здорового способу життя, розвиток фізично й психічно здорової особистості. На сьогоднішній день провідними психологами, педагогами, медиками створено багато різних здоров'язбережувальних методик, які можна класифікувати за деякими

групами. Це медико-профілактичні, фізкультурно-оздоровчі технології, технології здоров'язбереження педагогів санаторно-оздоровчого центру, технології, спрямовані на забезпечення соціально-психологічного благополуччя вихованців, валеологічної просвіти дітей і батьків.

У сьогоднішні є популярними інноваційні оздоровчі технології. Найбільш поширені в навчальних закладах є елементи художньої гімнастики, дихальна гімнастика, звукова гімнастика, гідроаеробіка (в закладах з басейнами), психогімнастика та інші.

Отже, здоров'язбережувальні технології реалізуються через створення розвивального середовища, яке повинно постійно змінюватись та поповнюватись. У сучасних умовах керівники гуртків закладів позашкільної освіти повинні бути підготовлені до здоров'язбережувальної діяльності та володіти навичками її організації. Формування у вихованців мотивації до даного виду діяльності та регулярної рухової активності, засвоєння теоретичних знань і практичних умінь, доступних їх віку, підвищення фізичної підготовленості та функціональних можливостей організму – це першочергові завдання керівника гуртка, який бажає бачити своїх вихованців здоровими.

ЛІТЕРАТУРА

1. Башавець Н. А. Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього фахівця як основа його культури. *Наука і освіта*. 2013. № 1–2. С. 120–121.
2. Навчання і виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: *Актуальні питання теорії і методики* / за заг. ред. О. О. Максимової, М. А. Федорової. Житомир: ФОП Левковець, 2016. Ч. I. 216 с.
3. Смольникова Г. Здоров'язбережувальні та здоров'яформувальні технології: методичні рекомендації. *Дошкільне виховання*. 2013. № 7. С. 23–26.
4. Шаповалова Т. Г. Формування здоров'язбережувальної компетентності гуртківців у позашкільному навчальному закладі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. № 2 (20). С. 191–199.

Рижкова С. В.

ПОДКАСТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ

Володіння іноземними мовами стає невід'ємною частиною життєдіяльності професіонала, розглядається як зрозуміла грамотність, сприймається як спосіб успішної професійної діяльності, є показником освіченості сучасних фахівців (Беспалько В. І., Єрьомін Ю. В., Татур Ю. Г., Уляєв С. І. та ін.).

Дослідники доводять необхідність єдності професійної та мовної підготовки як основи успішної діяльності студентів вищих навчальних закладів (Голікова Л. В., Кузнєцова Я. Є.), основи мовної професійної культури (Дьоміна О. А.) тощо.

З точки зору М. В. Дружиніної, явища професії, культури і мови пов'язані між собою найтіснішим чином і їх не можна відривати один від одного в професійній підготовці сучасних фахівців.

Основною метою навчання іноземної мови у ВНЗ є підвищення вихідного рівня володіння іноземною мовою, досягнутого на попередній щаблі освіти, і оволодіння студентами необхідним і достатнім рівнем іншомовної комунікативної компетенції для вирішення соціально-комунікативних задач в різних областях професійної, наукової, культурної та побутової сфер діяльності, при спілкуванні із зарубіжними партнерами, а також для подальшої самоосвіти.

Як підкреслює Арно-Мак'я, вивчення мови в режимі онлайн виходить за рамки вивчення самої мови, зосереджуючи увагу на культурному та соціальному дискурсах, і дозволяє студентам співпрацювати та підтримувати автентичне спілкування у сфері свого професійного дискурсу, щоб отримати доступ до найновішої інформації, яка стосується їхньої професії, а також публікувати свої ідеї.

За словами Н. Керна, Інтернет зайняв центральну роль і дозволяє в умовах все більше глобалізованого світу швидко та ефективно спілкуватися та співпрацювати, створювати інформацію, обмінюватися та керуватися нею в професійному житті. Професійний світ сьогодні не буде можливим без інформаційних технологій. Автор підкреслює, що цей факт ставить виклик для викладачів, яким необхідно підготувати своїх студентів до глобального онлайн спілкування у всій своїй складності.

У даний час доведено, що процес навчання іноземної мови може бути більше ефективним при використанні інформаційно-комунікаційних технологій, оскільки їх застосування дозволяє стимулювати студентів до активної участі в навчальній діяльності, а також забезпечує автономний доступ до величезної кількості ресурсів для навчання іноземної мови. Однією з таких технологій є подкасти.

Подкастом називається або окремих файл, або регулярно оновлювана серія таких файлів, що публікуються за однією адресою в Інтернеті. На відміну від просто аудіо-файла у форматі MP3 користувач може сам підписатися на цікаві для нього подкасти та регулярно їх отримувати.

Існують також такі види подкастів, як-от: відеокласти та скрінкласти.

Відеокласти мають певну перевагу над аудіо подкастами, тому що вони активізують не тільки слухове сприйняття, а й візуальне, що сприяє кращому запам'ятовуванню.

Скрінка́ стинг (англ. *screen* – екран и англ. *broadcasting* – передача) – жанр подкастинга, сенс якого полягає в трансляції для широкої аудиторії відеопотоку із записом того, що відбувається на екрані комп'ютера автора. Додатково накладаються аудіокоментарі і текстові блоки з поясненням

того, що відбувається. Ефект від перегляду скрінкастинга аналогічний тому, що неначебто глядач знаходився б поряд з автором і той показував би дії на своєму реальному комп'ютері і при цьому давав би коментарі.

На сьогоднішній день існують наступні способи використання подкастів під час навчання іноземної мови:

- 1) прослуховування в режимі online без завантаження файлів;
- 2) прослуховування після завантаження файлів на персональний комп'ютер, мобільний телефон, MP3 плеєр, iPod;
- 3) створення власних подкастів, які в подальшому можуть бути поширені серед користувачів мережі Інтернет.

Під час роботи з подкастами студенти можуть виступати в наступних ролях:

- 1) споживач – виконання завдань до підкастів, підготовлених викладачем;
- 2) творець і видавець – навчаються самі, створюють і, при бажанні, публікують свої подкасти в мережі Інтернет для інших слухачів.

Основні дидактико-методичні особливості даної технології визначають її ефективність в процесі формування іншомовної соціокультурної компетенції у студентів немовних спеціальностей, а також перелік компонентів даної компетенції, що розвиваються у студентів немовних спеціальностей при роботі з подкастами.

До таких компонентів ми відносимо наступні:

- 1) готовність до сприйняття і розуміння культурного різноманіття країни, що вивчається і позиціонування себе як представника рідної культури;
- 2) здатність до визначення, порівняно, аналізу закономірностей і культурних особливостей країни, що вивчається і рідної культури;
- 3) готовність бути представником своєї країни і її культури, демонструвати особливості поведінки, норм життя, вірувань та ін., не принижуючи представників інших культур, виявляючи толерантність.

Основні переваги використання подкастів:

- загальнодоступність та безкоштовність;
- урізноманітнення ресурсів для дистанційного навчання;
- інформативність, творча подача матеріалу, гумор;
- ознайомлення з різними акцентами та варіантами англійської мови;
- розвиток лінгвістичного кругозору, здатності адаптації до індивідуальних особливостей вимови;
- різноманітність подкастів;
- є джерелом мовленнєвих кліше (усталених виразів), на основі яких будується мовлення;
- допомагають студентам з діслексією або іншими відхиленнями;

- роблять більш ефективною самостійну роботу студента тощо.

Дослідження впливу технології на результати навчання доктора Д. МакКінні, доктора Д. Дик та Е. Лубер показало, що студенти, які навчалися за допомогою лекцій-подкастів значно перевершували академічну успішність групи студентів, які лише слухали лекції з лектором. Студенти визнавали, що їм більше подобалося повторювати матеріал за допомогою подкастів, ніж за допомогою підручника.

Водночас дослідження в університеті Мінью, Португалії показують, що студенти взагалі приймають нові технології, але не всі використовують доступні можливості навчання за допомогою Інтернету та мобільних телефонів, до того ж створення подкастів займає певний час у викладачів. Незважаючи на це викладачі бажають і надалі використовувати подкастинг у навчанні.

Отже, основні потенційні недоліки використання подкастів в Україні:

- низька доступність швидкісного Інтернету для основної маси населення України;
- великий вибір подкастів робить досить важким процес пошуку потрібних матеріалів;
- не до всіх подкастів існує транскрипт;
- створення або пошук потрібного подкасту може займати певний час у викладачів.

Підсумковуємо: подкасти створюють нові інноваційні освітні можливості, нову творчу середу для навчання. Підвищується мотивація студентів, зацікавленість у предметі, бо англійська мова стає не ціллю, а засобом отримання цікавої та корисної інформації. Студенти отримують більше можливостей для якісної дистанційної освіти.

Сучасні дослідження доводять, що використання подкастів в освітніх цілях є ефективним засобом навчання. Подальше вивчення особливостей впровадження та використання подкастів на практиці може підвищити якість вивчення та викладання англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мамчур І. А. Формування комунікативного потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови засобами культурологічно орієнтованого навчання: дисер. ...канд. пед. наук. Київ, 2007. 180 с.
2. Морська Л. І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей. *Іноземні мови*. 2002. № 2. С. 23.
3. Butler-Pascoe M. E. English for Specific Purposes (ESP), Innovation, and Technology. *English Education and ESP*. 2009. PP. 1–15.
4. Kern N. Technology-integrated English for Specific Purposes lessons: real-life language, tasks, and tools for professionals. *Innovations in learning technologies for English language teaching*. 2013. PP. 89–115.

Роман В. В., Шило Т. А.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО (АНГЛОМОВНОГО) ПИСЬМА ТА ЇХ ВІДОБРАЖЕННЯ У СУЧАСНІЙ МЕТОДИЦІ

Основною психологічною характеристикою письма, що відрізняє його від інших видів мовленнєвої діяльності, є усвідомленість [5, с. 34]. Це звичайно не означає, що в процесі письма все усвідомлюється. У людини, яка добре володіє мовою, багато операцій письмового мовлення не усвідомлюються, тобто є саме операціями, повністю неусвідомленими та автоматизованими. Сюди, наприклад, відносяться операції написання літер, окремих слів, граматична, синтаксична та стилістична побудова багатьох речень тощо. Але побудова тексту в цілому, ув'язування його частин одна з одною, логічність викладення, зв'язний «перехід», загальні стилістичні характеристики тексту завжди повністю усвідомлюються та ретельно продумуються. Таке усвідомлення, продумування дуже часто трансформується на нижчі рівні (речення, його частини, окремі слова), коли той, хто пише, помічає якісь порушення зв'язності, сумнівається щодо добору тих чи інших граматичних форм, невпевнений в орфографічній правильності написання того чи іншого слова, веде пошук найвиразніших засобів висловлювання на рівні окремого слова, речення, абзацу або цілісного тексту.

Усвідомленість може навіть «опускатися» на найнижчий рівень, рівень графіки, – наприклад, коли людина пише свідомо каліграфічно, щоб те, що написано, виглядало візуально привабливим, або коли свідомо добираються різні шрифти, виділення, підкреслювання при наборі на комп'ютері з метою привернути увагу читача до окремих елементів написаного тексту.

Однією з причин, які викликають високий рівень усвідомленості письма, є те, що воно є ретроактивним процесом, тобто той, хто пише, постійно повертається назад, до вже написаного, для того, щоб перевірити правильність, помітити можливі порушення логічного зв'язку, впевнитися, що відсутні помилки, знайдені найкращі засоби висловлювання, та виправити те, що не задовольняє автора. Для читання, крім регулярного ретроактивного руху очей в процесі їх пересування рядками тексту [4, с. 40–54], свідоме перечитування характерне тільки для тих окремих випадків, коли читач знаходить, що щось у попередній, вже прочитаній, частині він зрозумів невірно і необхідно повернутися назад для правильного сприйняття подальшої інформації. На відміну від цього, ретроактивність – невід'ємна та постійна характеристика письма; той, хто пише, *практично завжди* перечитує написане та приймає заходи щодо його поліпшення.

Саме завдяки ретроактивному характеру письма, контроль (точніше

самоконтроль [3, с. 67]) та оцінювання (точніше самооцінювання) відіграють у ньому більш значущу роль, ніж, наприклад, у говорінні. Той, хто пише, неодноразово повертається до вже написаного, змінюючи та виправляючи його у пошуках найдосконалішого способу висловлювання своєї думки або змінюючи на основі такого аналізу (самоконтролю та самооцінювання) навіть саму думку. Все це вимагає від того, хто пише, дуже високого рівня уваги [там само] та зосередженості. Можна розмовляти та думати про щось інше, читати і паралельно слухати розмову в кімнаті, але для письма такі відволікання неможливі, його процес відразу руйнується. Значно вищий рівень уваги, ніж під час здійснення інших видів мовленнєвої діяльності, є також проявом усвідомленості процесу письма, тобто його цілковитої довільності.

Така довільність означає, що письмо є самим повільним з видів мовленнєвої діяльності. Процеси говоріння, аудіювання та читання протікають дуже швидко, на відміну від процесу письма, який, у порівнянні, рухається дуже повільно через розмірковування, численні повернення назад, виправлення та перероблення тексту тощо.

Сказане вище про усвідомленість, розміркованість, довільність та повільність письма, звичайно, не означає, що в процесі написання емоції та мотивація того, хто пише, відіграють меншу роль, ніж в інших видах мовленнєвої діяльності. В цьому плані необхідно перш за все розглянути питання про мотиваційне забезпечення навчальної та мовленнєвої діяльності, пов'язаної з письмом.

Як відомо, мотивація людини розподіляється на *зовнішню* та *внутрішню*, а остання, в свою чергу, ділиться на *перспективну* та *процесуальну* [2, с. 11]. Зовнішня мотивація, наприклад, через змушення людини вчитися, дуже малоефективна і не сприяє досягненню скільки-небудь високих результатів навчання. Тим більше не варто на неї розраховувати у навчанні вже фактично дорослих людей, до яких можна віднести і студентів ВНЗ.

У цьому випадку доцільно спиратися виключно на внутрішню мотивацію, тобто таку, де стимули до навчання породжуються саме тим хто навчається, а не нав'язуються йому ззовні. З високою позитивною внутрішньою мотивацією ефективність навчальної діяльності зростає у багато разів. Це обумовлено тим, що між діяльністю та її метою встановлюється тематичний зв'язок, тобто діяльність починає виконуватися заради її власного змісту [6]. Така висока позитивна внутрішня мотивація у навчанні іноземних мов виникає в тому випадку, коли мовленнєва діяльність мовою, що вивчається, та сам процес оволодіння нею мають для тих, хто навчається, особистісну значущість: стають важливими для досягнення особистісних цілей або пробуджують позитивні емоційні відчуття.

Особистісна значущість як інтегральне вираження високої позитивної внутрішньої мотивації у вивченні іноземної мови та мовленнєвій діяльності нею є, в свою чергу, результатом формування у тих, хто навчається, двох вже згаданих вище основних видів внутрішньої мотивації, що верше були проаналізовані А. М. Леонтьєвим [1]: перспективної та процесуальної. Перша з них, або «мотиви діяльності», пов'язана з усвідомленням віддалених цілей навчання, наприклад, важливість та користь оволодіння іноземною мовою для майбутньої роботи або кар'єрного зростання, або для розвитку свого бізнесу тощо. Друга – мотиви дій – забезпечується привабливістю самих дій, що виконуються для оволодіння мовою, яка вивчається, та пов'язані зі спілкуванням нею.

Саме процесуальна внутрішня мотивація найбільш ефективна з точки зору підвищення якості навчального процесу з вивчення іноземних мов. Перспективну внутрішню мотивацію до їх вивчення мають практично всі студенти ВНЗ [5]. Однак перспективна мотивація лише обмежено впливає на ефективність навчальної діяльності, оскільки вона завжди орієнтована на віддалені блага, які можна отримати від виконання тієї чи іншої діяльності. Вплив процесуальної мотивації зовсім інший, ніж перспективної мотивації. Це мотивація «безпосередньої дії», тому що вона пов'язана з задоволенням від самого процесу діяльності. Отже, *процесуальна мотивація – це найсильніший з видів мотивації, тому, коли вдається сформулювати її у процесі вивчення іноземної мови, успіх навчання є в значній мірі гарантованим.* Все сказане вище має саме безпосереднє відношення до навчання письма іноземною мовою у ВНЗ. У більшості випадків студенти займаються таким письмом під впливом перспективної, а не процесуальної мотивації. Письмові завдання нерідко викликають у тих, хто навчається, відчуття нудьги та небажання їх виконувати [10, с. 1]. Зазначене, досить характерне, ставлення студентів до письма вимагає особливих підходів до його навчання – таких підходів, які були б здатні подолати емоційний «мінус» тих, хто навчається, замінивши його на емоційний «плюс». Суть цих підходів у розвитку процесуальної мотивації в ході виконання письмових завдань з іноземної мови.

Існує ще один вид мотивації, властивий тільки вивченню іноземної мови та спілкуванню нею. Р. Гарднер називав цей вид інтегративним мотивом. В ньому відображається бажання того, хто навчається, вивчити мову завдяки високопозитивному особистісному ставленню до цієї мови, народу, який нею спілкується, культурі тощо. Р. Гарднер, що тільки при наявності інтегративного мотиву можливий реальний успіх у вивченні іноземної мови, оскільки неможливо досягти успіху в оволодінні тим, що викликає байдужість, а тим більше тим, що не подобається. Отже, інтегративний мотив ще тільки має бути сформованим, оскільки у разі

його відсутності успіх у вивченні іноземної мови буде досить помірним [9]. Суттєвий внесок у формування інтегративного мотиву повинно внести і навчання письма іноземною мовою. Однак, щоб таке позитивне ставлення до мови народу та культури виникло, навряд чи можна знайти інший шлях, ніж забезпечення позитивних емоцій тих, хто навчається, в самому процесі вивчення мови як репрезентанту народу, який спілкується нею, та його культури. Це стосується й навчання письма, яке теж повинно викликати позитивні емоції студентів, підвищуючи тим самим загальну ефективність їх діяльності [8]. Забезпечення позитивних емоцій, в свою чергу, розвиває процесуальну мотивацію, тобто саме через позитивні емоції тих, хто навчається, у процесі оволодіння іншомовним письмом розвиваються ті види навчальної мотивації, які необхідні для такого оволодіння. Таким чином, забезпечення позитивних емоцій студентів у процесі виконання письмових завдань є однією з найголовніших проблем методики навчання письма як виду мовленнєвої діяльності. Від її успішного вирішення багато в чому залежить успіх навчання.

Емоції, як психологічне явище, важливі для методики навчання письма і в іншому аспекті. За виключенням лише деяких видів письмових документів (наприклад, текстів контрактів, угод тощо), більшість письмових творів відрізняються і повинні відрізнятися емоційною забарвленістю. Позбавлені емоційної забарвленості есе, оповідання і навіть статті ризикують залишитися непрочитаними, оскільки викладення «голих фактів», поданих без емоційного ставлення до них того, хто пише, прийнятне лише для документів типу статистичного звіту. В інших випадках такий засіб викладення не викликає інтересу читача, а скоріше здатний пробуджувати у нього нудьгу. Прикладом можуть слугувати два варіанти викладення початку та кінцівки однієї й тієї ж розповіді про важливу подію в житті людини:

Початок розповіді:

A. *That day, my life changed forever. I'd been a fashion model since I was 16 and had my photograph taken for all the top fashion magazines. But I had grown tired of this way of life.*

B. *That day, my life changed forever. I had taken up modelling when I was 16 and I was now tired of it.*

Кінцівка розповіді:

C. *I went without sleep for 60 hours and my skin turned green but I was glad I did it.*

D. *Although people in the fashion world thought I was mad, I had never had such a wonderful feeling of having achieved something. [7, с. 57].*

З прикладів ясно, що лише варіанти *A* та *D* можуть зацікавити читача, примусити його продовжити читання та співчувати авторові тексту. Що стосується варіанта *B*, то скоріш за все, прочитавши два таких

перших речення на самому початку розповіді, читач припинить читання, абсолютно не зацікавившись позбавленим будь-якої емоційної забарвленості текстом. Якщо ж він все ж дочитає текст до кінця, то кінцівка *C* ніяк не може змусити розглядати події, що викладені в розповіді, як дещо важливе, значуще або навіть варте певної уваги.

Можна сказати, що методика навчання письма англійською мовою як іноземною повинна передбачати заходи для того, щоб навчити студентів писати емоційно забарвлені тексти. Наприклад, їх потрібно навчити вільно оперувати різноманітними прикметниками, оскільки саме вони відіграють одну з найважливіших ролей у наданні тексту емоційності.

Для того, щоб ті, хто навчаються, почали писати емоційно забарвлені тексти, а також для того, щоб письмові завдання і саме письмо іноземною мовою почали викликати у них позитивні емоції, необхідно в процесі навчання брати до уваги особливості особистостей студентів. Дуже важливими характеристиками особистості є її інтереси, погляди, світогляд і на них необхідно орієнтуватися у навчанні іноземних мов [5].

Тому навчаючи письма, в тому числі іноземною мовою, необхідно вжити заходів, щоб ті, хто навчаються, оволоділи вміннями ретельного редагування написаного, зокрема, для вилучення зайвих повторів. Нарешті, мабуть найважливішою психологічною основою навчання письма є психологія діяльності, особливо у зв'язку з сучасним особистісно-діяльнісним підходом до формування навичок та вмінь іншомовної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Изд-во полит. лит-ры. 1995. 304 с.
2. Немов Р. С. Психология. Книга 1. Общие основы психологии. Гл. 19. Мотивация. Москва: Владо, 2000. 461–510 с.
3. Немов Р. С. Психология. В трех книгах. Книга 1. Общие основы психологии. Гл. 8. Внимание. Москва: Владос, 2000. С. 201–216 с.
4. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. Под ред. И. М. Бермана. Киев: Выща школа, 1977. 176 с.
5. Гарнопольский О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому навчальному закладі освіти. Київ: Фірма «ІНКОС», 2006. 248 с.
6. Гарнопольский О. Б. Методика навчання студентів ВНЗ письма англійською мовою. Вінниця: Нова Книга, 2008. 288 с.
7. Bell J., Gower R. First Certificate expert. Course book. Harlow, Essex: Longman, 2003. 225 p.
8. Crystal D. The Cambridge encyclopedia of the English Language. Cambridge: University Press, 1995. 489 p.
9. Gardner R. C. Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold Ltd, 1985. 208 p.
10. White R., Arndt V. Process Writing. Harlow: Longman. 1991. 186 p.

Роман В. В.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЬМОВОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Вправи, що вчать конспектування, анотування, реферування та складення тез доповідей, доцільно розглядати разом, тому що, незважаючи на різницю у цих жанрах письма, всі вони мають одну суттєву спільну рису – орієнтованість на стисло передачу основного змісту розгорнутого письмового або усного тексту (чужого – у більшості випадків конспектування, анотування та реферування – або власного – у випадках складання конспекту/тез власної доповіді, анотації або реферату своєї статті тощо). Можна сказати, що анотація, реферат, конспект, тези є *вторинними текстами* [3, с. 31–41], призначеними для того, щоб: 1) ознайомити читача з усією основною інформацією першоджерела (реферат, тези чужої доповіді), 2) ознайомити читача з тими головними питаннями, які обговорюються у першоджерелі (анотація), 3) нагадати читачеві основну інформацію, яка була сприйнята під час прослуховування або читання першоджерела (конспект), 4) бути опорою для доповідача або лектора при усному відтворенні тексту власної доповіді/лекції (конспект/тези власної доповіді, які використовуються під час виступу).

Треба також відзначити, що анотація, реферат, конспект, тези доповіді, як і інші жанри практичного письма, характеризуються досить високим рівнем стандартизованості письмових документів. Наприклад, є дуже небагато видів стандартизованих клішованих фраз, якими слід починати анотацію або реферат: *The article deals with The book is devoted to ...* і тому подібне. Тому, знов, як і для інших видів практичного письма, починати роботу необхідно з ретельного ознайомлення зі зразками, після чого слідує поетапне написання відповідних письмових документів, проходячи через етапи написання декількох варіантів, їх взаєморецензування та взаємокоментування, виправлення, перероблення, редагування тощо. Таким чином, робота ведеться, слідуючи текстова-жанровому та процесуальному підходу.

Переходячи до розгляду методики навчання анотування та реферування, слід нагадати різницю між анотацією (*summary*) та рефератом (*abstract*). Тут треба прийняти за основу твердження про те, що анотація передає тему, першоджерела, ті основні питання, які в ньому розглядаються, але не розкриває рему, тобто те, як поставлені питання вирішуються автором тексту [4, с. 200–210]. Таким чином, анотація не замінює першоджерела, а лише повідомляє про те, чи є в ньому інформація, яка читачеві потрібна або яка може його зацікавити. Реферат, з іншого боку, розкриває не тільки тему, але й рему первинного тексту [там само]. Він стисло викладає всю основну інформацію першоджерела, зберігаючи його семантичну цілісність [2, с. 258], тобто розкриває як

головні питання, що поставлені у першоджерелі, так і запропоноване їх вирішення. Реферат (на відміну від анотації) дає повну відповідь на запитання щодо інформації, яку містить у собі первинний текст, тому його можна прочитати замість самого тексту і мати адекватну уяву про зміст.

Можна зробити висновок, що анотація – це реферат з темою, але без реми. Тому, роз'яснивши тим, хто навчається, різницю між анотацією та рефератом, навчати їх написання можна за допомогою практично однакових вправ, лише вказуючи в інструкції, що саме необхідно зробити в кожному конкретному випадку – написати реферат або анотацію. У зв'язку з цим далі вправи для навчання анотування та реферування будуть розглядатися разом.

Ще один аспект, який необхідно відзначити, обговорюючи навчання анотування та реферування, пов'язаний з тим, що ні в одному іншому жанрі письма зв'язок між двома видами мовленнєвої діяльності, письмом та читанням, не є таким тісним. На відміну від інших жанрів письмових документів, які можна писати і без попереднього читання, написати анотацію або реферат тексту без його попереднього читання взагалі неможливо з цілком зрозумілих причин.

Такий найтісніший зв'язок між письмом та читанням у навчанні реферування проявляється ще в одному плані. Вміння реферування та анотування це, по суті, вміння якомога ефективніше компресувати первинний текст, що читається, – так щоб не втратити основної інформації, але позбавитися від другорядної [5, с. 156]. Тому написання реферату та анотації вимагає пропуску конкретних прикладів та ілюстративного матеріалу з авторського тексту, оперування в основному іменниками, дієсловами та займенниками з мінімальним використанням прикметників та прислівників. Саме додержання названих вимог й охоплює вміння слідувати прийнятому стандарту оформлення/форматування у процесі реферування та анотування.

Ці вміння розвиваються скоріше в процесі читання текстів, які треба письмово реферувати або анотувати, ніж у процесі власне письма. Для цього слугують завдання (вправи) типу:

Приклад 1. Find the principal information in the text and the information of secondary importance. Decide which information should be included in the abstract of the text without fail and which can be safely omitted when writing it without serious damage to full understanding of the text's contents.

Приклад 2. Define what the text is about and how the author answers the principal questions set in it. Use not more than two or three sentences. Which of these sentences would you include into the summary of the text and which into its abstract? Why?

Приклад 3. What are the main ideas of the text that you have just read?

Formulate them in not more than five or six sentences to be used when writing the summary of the text.

Приклад 4. *Can you formulate in not more than two sentences what the text that you have just read is about? Write the sentences out since you will need them for preparing the summary of the text.*

Всі подібні вправи є рецептивно-репродуктивними за характером, їх можна вважати умовно-комунікативними, оскільки виконуються ті ж самі дії, які виконуються і при реальному написанні анотації або реферату. Умовність полягає в тому, що ці дії виносяться назовні та розгортаються (для оволодіння ними), а в реальності вони, як правило, протікають як внутрішні та згорнуті інтелектуальні процеси. Вправи є частково керованими завдяки природній опорі на текст, що читається, та виконуються індивідуально, в парах або малих групах. На початкових етапах доцільніше виконувати вправи в парах або малих групах, щоб забезпечити взаємодопомогу студентів у виконанні досить складних для них дій з виділення основної та другорядної інформації у прочитаному тексті. Ігровий компонент для таких вправ не характерний.

Слід зазначити, що проведення подібних вправ значно полегшується та стає ефективнішим, коли їх виконання супроводжується складанням структурно-логічних схем текстів, що підлягають анотуванню або реферуванню. На подібних схемах визначається головна ідея або ідеї, показуються їх логічні та ієрархічні зв'язки з ідеями другого, третього та наступних рядів, з аргументацією, поясненнями, ілюстраціями, прикладами тощо. Це дозволяє наочно представити структуру тексту, дуже чітко виділити головну та другорядну інформацію, що забезпечує найчіткіші орієнтири для складання реферату або анотації [6].

Описані вправи передують вправам, націленим на розвиток другого з головних умінь, пов'язаних з анотуванням або реферуванням прочитаних текстів. Це вміння реконструювати первинний авторський текст у тексті реферату або анотації [4, с. 210 – 220]. Виділення із тексту, що буде анотуватися або реферуватися, речень, які містять головну інформацію, та об'єднання цих речень ще недостатньо для створення адекватної анотації або реферату. Як анотація, так і реферат – це самостійні зв'язні тексти, тому, якщо просто поставити поряд одне з одним речення, вилучені з першоджерела (як показує практика, студенти нерідко схильні робити саме так), то отримаємо не зв'язний текст реферату або анотації, а просто набір речень, які не дають повноцінної уяви про зміст первинного тексту. Щоб отримати повноцінний самостійний текст реферату або анотації такі вилучені з первинного тексту речення необхідно реконструювати, забезпечивши їх логічний зв'язок одне з одним, ієрархічну побудову та змістовну завершеність нового тексту, що укладається. Крім того, слід узяти до уваги, що реферат може містити не тільки інформацію

першоджерела, а ще й привнесення укладача самого реферату [5]. Наприклад, текст першоджерела може не мати чітко сформульованого висновку, оскільки він безпосередньо витікає з усього сказаного. Але для реферату подібний висновок є абсолютно необхідним, тому що стислість викладення інформації може завадити читачеві зробити його самому. Тому укладач реферату і вносить такий висновок, тим самим віддаляючись від тексту першоджерела, реконструюючи його.

Для навчання реконструкції тексту першоджерела та тих вилучених з нього речень, що містять головну інформацію, потрібні спеціальні вправи. За своїми характеристиками ці вправи відрізняються тільки одним параметром від вправ, наведених у прикладах 1 – 4 вище. Це не просто рецептивно-репродуктивні вправи. В них є значний елемент продукції, оскільки реконструювання вимагає саме продукції, а не тільки репродукції. Прикладами таких вправ можуть бути наступні:

Приклад 5. *You have read the text below and written out the sentences placed under it as those ones where the main ideas and information from the text are expressed. Now you need to reconstruct these sentences and join them together logically to obtain the complete abstract of the text. See if no other sentences are required to make the abstract quite unified and coherent. Do not forget the appropriate link words.*

Приклад 6. *You have read the text below and written out the sentences placed under it as those ones that give the clearest ideas what the text is about and what issues are analyzed in it. Now you need to reconstruct these sentences and join them together logically to obtain the summary of the text. See if no other sentences are required to make the summary quite unified and coherent. Do not forget the appropriate link words.*

Приклад 7. *You have read the text below and written its abstract placed under it. The original text has no explicit conclusion because the reader is sure to make it from everything that is written. But when you reread your abstract, you saw that it needed an explicit conclusion, which the reader will not be able to make by himself/herself. Reread the text and formulate the conclusion. Then, join it logically to the text of the abstract. Do not forget the appropriate link words.*

Вправи двох різних груп, наведені у прикладах 1 – 4 та 5 – 7, не тільки розвивають два базових уміння анотування та реферування відокремлено одне від одного. Вони також формують цілісне вміння писати анотації та реферати в прийнятому для них форматі. Вправи третьої, вищої, групи виконуються на їх основі, тобто на основі вже сформованих умінь форматування. Ці вправи навчають умінь висловлювання думок в анотації та рефераті, тобто вміння писати цілісні письмові документи цих жанрів.

Такі вправи завжди є комунікативними вправами з мінімальним

керуванням. Опори є природними (в самих текстах, що анотуються або реферуються), а рольовий ігровий компонент цілком можливий, хоча й не обов'язковий. На початкових етапах вправи доцільно виконувати в парах або малих групах, щоб студенти могли співпрацювати та допомагати один одному у розв'язанні досить складних для них завдань. Пізніше ті, хто навчається, переходять на індивідуальне виконання вправ. Прикладами таких вправ можуть бути наступні (приклади 8–10 взяті зі статті [1, с. 38]):

Приклад 8. *Read the text and make its summary in 5-6 sentences (треба обов'язково вказувати максимально припустимий обсяг конкретного реферату або анотації – кількість речень, слів або знаків, – інакше, особливо на початковому етапі, студенти будуть намагатися викласти текст-оригінал детально, мало що опускаючи та змінюючи; в прикладах нижче такі вказівки на обсяг опускаються як самі собою зрозумілі).*

Приклад 9. *Exchange your summary with your partner and correct it if it is necessary.*

Приклад 10. *Read your summary to the class. Let the class comment on it stating its strong and weak points, the use of the language and suggest the ways of improving it.*

Приклад 11. *The text that you have just read has a lot of information required for doing your project on analyzing the ecological situation in your city. Write a summary of the text to add to the portfolio of materials on that situation that you are collecting in the framework of your project.*

Особливе місце займають вправи на складання реферату на основі ознайомлення з декількома текстами, їм обов'язково передують вправи на виділення у таких текстах головної спільної для них та різної (але також головної) інформації. Послідовність роботи над складанням реферату на основі декількох текстів може бути наступною:

Приклад 12. *Read the following three texts that you may use for your project work. The texts are on one and the same topic and have both common and different information. Find the principal information in each of them and the information of secondary importance. Decide which information should be included in the abstract of each text without fail and which can be safely omitted when writing it without serious damage to full understanding of the text's contents. Write out the sentences that contain the principal information from each of the texts.*

Приклад 13. *Now you need to reconstruct the sentences you have written out and join them together logically to obtain three complete abstracts of the texts read. See if no other sentences are required to make the abstracts quite unified and coherent. Do not forget the appropriate link words. See if any of the abstracts needs a conclusion and formulate it if it does.*

Приклад 14. *Reread your abstracts and decide what information is common and what information is different for all three of them. Think how you*

can unify the three different abstracts into one by way of emphasizing, on the one hand, the similarities of views of three different authors of the texts on one .and the same topic and, on the other hand, pointing out the differences in their approaches. Make the reconstructions required and write such a unified abstract in not more than 10 sentences.

Потрібно зауважити, що в принципі можливо анування та реферування не тільки текстів, які студенти читають, а й тих, що вони слухають. Говорячи про вправи, такі як у прикладах 12 – 14, на навчання висловлювання думок у процесі анування або реферування, вірніше було б назвати їх вправами на розвиток умінь висловлювання у письмовій формі *чужих* думок (думок авторів письмових або усних текстів, що реферуються, ануються або конспектуються). Це обумовлює специфічний статус названих вправ серед усіх вправ для навчання письма. Особливість цього статусу полягає в тому, що вправи в тій же мірі належать до навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності (читання або аудіювання), розвиваючи та закріплюючи відповідні навички та вміння, як і до навчання письма. Тому вони, як видно з наведених вище прикладів 12 – 14, є скоріше *рецептивно-репродуктивно-продуктивними*. Це вправи *рецептивні*, тому що цілком базуються на читанні або слуханні, *репродуктивні*, тому що в них так чи інакше відтворюється прочитаний або прослуханий текст, та *продуктивні*, оскільки сприйнятий текст обов'язково переробляється у процесі відтворення. Для реферату або анотації (а також конспекту) перероблення вихідного тексту у новий власний текст того, хто пише, є невід'ємною умовою, щоб отримати саме реферат, анотацію (або конспект), а не копію тексту-оригіналу.

Завершаючи розгляд навчання анування та реферування, необхідно зупинитися на використанні комп'ютерної техніки в процесі такого навчання. Звичайно, що аналогічні комплекси комп'ютерних вправ можуть бути розроблені і для навчання анування, і для навчання реферування різними іноземними мовами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Корж Т. Я. Комплекс упражнений по обучению аннотированию профессионально ориентированных текстов с использованием текстовой матрицы. *Иноземні мови*. 2006. № 3. С. 35–38.
2. Проблемы текстуальной лингвистики. Под. ред. В. А. Бухбиндера. Киев: Вища школа, 1983. 175 с.
3. Свиридюк В. П. Використання лінгвістичних характеристик реферату у навчанні академічного письма студентів-заочників мовних спеціальностей. *Иноземні мови*. 2006. № 3. С. 31–34.
4. Гарнопольский О. Б. Методика навчання студентів ВНЗ письма англійською мовою. Вінниця: Нова Книга, 2008. 288 с.
5. Гарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения. Киев: Ленвит, 2004, 192 с.
6. Bailey S. Academic writing. A handbook for international students.

Routledge London. New York, 2011. 314 p.

7. O'Conwell S. Focus on First Writing. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman Limited, 1997. 271 p.

Рубан А. А.

МАТЕРІАЛИ ДО STEAM-ПРОЄКТУ «ЗБЕРЕЖЕННЯ ЕНЕРГІЇ» (філологічна локація)

Слов'янська загальноосвітня школа I–III ступенів № 5 Слов'янської міської ради Донецької області – це сучасний навчальний заклад, у якому створені всі необхідні умови для розвитку та самореалізації творчого потенціалу дітей. Навчально-виховний процес забезпечує фаховий педагогічний колектив, який застосовує у своїй діяльності новітні освітні технології, які надають можливості для отримання знань і розвитку вмінь учнів.

Сучасна освіта поступово відмовляється від класичної фронтальної форми навчання, виходячи за межі короткострокового та ізолюваного викладання. Саме тому вчителі школи приділяють більшу увагу впровадженню інтеграційного навчання. Інтеграційні процеси дозволяють зменшити навантаження на учня, розкрити загальні закономірності законів, теорій, ідей у різних науках і відповідних їм навчальних предметах, підвищити інтерес до матеріалу, що вивчається. Усі ці завдання легко вирішує проєктне навчання, найбільш інтегрованою та життєздатною формою якого є STEAM-навчання. Його перевагами є зв'язок із реальним навколишнім світом, наявність виклику для учнів, висока мотивація й заохочення до співпраці несхожих один на одного дітей.

У процесі роботи постійно діючого семінару школи «Впровадження інтеграційних процесів у навчання» два рази на рік реалізуються STEM-проєкти, що набувають популярності через свою результативність. Також два роки поспіль діє «SCIENTIFIC SUMMER SCHOOL».

Взимку 2020 року було реалізовано STEM-проєкт «Збереження енергії», який став продовженням попереднього – «Види енергії». У виконанні проєктів брали участь учні 2–4 класів. Кількість дітей – до 30 школярів, об'єднаних у три групи.

ФІЛОЛОГІЧНА ЛОКАЦІЯ.

Аудиторія поділена на декілька частин (просторів). Діти заходять групами.

1. Вступне слово ведучого (учителя або старшокласника):

Ви потрапили до зимового зачарованого лісу. Вам зимно, стужно, а верхній одяг зовсім у другому місці. Про який вид енергії, на вашу думку, піде зараз мова? (*Відповідь дітей*). Правильно, про теплову енергію. Тож почнемо зігріватися.

Давайте згадаємо народну казочку «Рукавичка». Як у творі зігрілися тварини?

2. Інценування казки «Рукавичка».

На підлозі за допомогою підручних засобів «намальована» рукавичка (крейдою, скотчем тощо) так, щоб ледве вмістилося до 10 дітей віком від 7 до 10 років.

Розподіляємо ролі, інценуємо казку. (Головне, щоб діти зіграли фінал твору: «Та так вже тісно, що рукавичка ось-ось розірветься. Коли це дід оглядівся, – нема рукавички. Він тоді назад – шукати її, а собачка попереду побігла. Бігла-бігла, бачить – лежить рукавичка і ворухиться. Собачка тоді: «Гав-гав-гав!». Вони як злякаються, як вирвуться з рукавички, – так усі й порозбігалися лісом. Прийшов дід та й забрав рукавичку»).

Ведучий: Стало холодно тваринам у лісі. Холодно і людині, коли вона не одягнена. Давайте згадаємо, що нам треба з одягу взимку.

3. «Відгадай загадку».

Пропонуємо варіанти гри.

А. На чарівному дереві замість листочків висять малюнки-відповіді. На зворотньому боці аркуша відповідь трьома мовами (українською, російською, англійською).

Б. Відповіді написано англійською, а на зворотньому боці – малюнок.

Приклади загадок різними мовами:

1. *Нас від холоду ховає, часто капюшона має. (куртка)*
2. *Лютих не боїться зим, хутром вкриє нас густим. (шуба)*
3. *Довгі вуха, та не заєць, пухнаста, та не кицька. (шапка)*
4. *Хоч хатинька маленька, та затишна і тепленька: як мороз кусається, п'ять братів сховається. (Рукавиця)*
5. *Ступні ніг нам обіймають, під штанці їх одягають. (шкарпетка)*
6. *Вдень – завзяті та проворні:
можем бігати, стрибати,
а вночі ми безпорадні,
бо лягають ноги спати. (черевики) ****
7. *Дед дрова из леса возит
И замёрз бы на морозе,
Только дедушка не глуп:
Меховой надел ... (тулуп)*
8. *Вдень з ногами, а вночі без ніг. (Чоботи)*
9. *Греет руки пара печек
Из колечек от овечек. (Варежки)*
10. *Пять пальцев, как у людей,
Но пальцы у неё без ногтей. (Перчатка)*
11. *Не галстук он, не воротник,
А шею обжимать привык.*

Но не всегда, а лишь тогда,
Когда бывают холода. (Шарф)
12. Из меха тот наряд пошит
Для дам, что любят стиль и шик
И ходят не в простом пальто,
А в модном дорогом ... (манто)

4. Інтерактивна гра «Одягнемо ляльку». Діти виконують завдання за посиланням QR-коду.

Ведучий: Одягнена людина теж може змерзнути. Щоб зберегти теплову енергію треба ... рухатися.

5. Руханка (проводиться англійською мовою).

Ведучий: Давайте згадаємо зимові види спорту та спортивний інвентар (проводить учитель англійської мови).

На дошці різні зображення зимових видів спорту та зимових дитячих забав. Наприклад:

Зимние забавы



6. Виконання проєкту – колаж «Зимові забави».

Розподіл обов'язків: одні учні розмальовують малюнки, інші вирізають їх із паперу, наступні формують загальну картину та оформлюють колаж за допомогою малюнків, вати, гілочок різних дерев тощо.

Приклади розмальовок:



Заключне слово: Зимовими вечорами ми збираємося біля каміна усією родиною, п'ємо гарячий чай, слухаємо, як за вікном завиває вітер, але нас зігріває тепло нашої родини, тепло нашого рідного дому.

«Казка про Теплий дім».

«Труба, що-то бубнила и чуть подрагивала от напряжения. По ней бежала Горячая Вода и весело журчала. Немного, поодаль над трубами котельной вился дым, там находился Большой Котел. В нем Вода нагревалась, становилась Горячей и убегала по делам.

Как-то ночью после трудового дня Труба забубнила:

– Ох, какая же я важная, какая молодец, согреваю дом в холода, дни и ночи напролет!

– Как это, как это, – возмущилась Горячая Вода. – Это я грею дом, потому что у меня большая температура!

– Эх вы глупые малыши, – загудел Большой Котел. – Самый главный и нужный я, во мне нагревается Горячая Вода и потом бежит по Трубе!

Что тут началось, они начали хором бубнить, журчать и гудеть друг на друга! Немного подождав, то шепотом, то переходя на бас, заговорил Старый Дом.

– Тихо вы, угомонитесь молодежь, людей разбудите. Раньше

давным-давно, во мне стояла Русская Печь, которую топили дровами. Она грела меня и всех, кто во мне живет. А сейчас, чтобы не рубить деревья в лесу, люди убрали печь и построили Большой Котел который, отапливается природным газом. Из него бежит Горячая Вода, которая по Трубе, попадает ко мне. И уже здесь вы вместе обогреваете меня и всех моих жильцов. Ну а нас придумали и построили люди, для своего удобства, чтобы им было сухо и тепло.

Выслушав рассказ Старого Дома, Труба, Горячая Вода и Большой Котел, хоть и были горячие и вспыльчивые, также быстро успокоились и дружно принялись за свою работу».

Теплова енергія виробляється та зберігається різними способами, про що ви дізнаєтеся на інших локаціях («Природа», «Фізика», «Технології» тощо). Дякую за активну участь у нашому проєкті.

Рубан А. Д.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПРОДУКТИВНО ЛИ ОНО?

Научный руководитель –

кандидат филологических наук, доцент **Н. М. Маторина**

Педагоги постоянно разрабатывают и внедряют в учебно-воспитательный процесс новые методы, приемы, способы и возможности донести учебную информацию подрастающему поколению. Одним из таких инновационных методов обучения является дистанционное обучение.

Цель тезисов: исследовать роль дистанционного обучения в учебно-воспитательном процессе, выявить положительное и негативное влияние интернет-ресурсов на обучение учеников, понять эффективность дистанционных уроков.

Актуальность: будущее украинских школ в современном мире связано с качественно новым уровнем образования. Дистанционное обучение в Украине внедряется, развивается, требуя, разумеется, при этом решения целого комплекса организационных (и не только) проблем [3].

Дистанционное обучение (ДО) определяют по-разному. Приведем некоторые из толкований. →

Дистанционное обучение – форма получения образования наряду с очной и заочной, при которой в образовательном процессе используются лучшие традиционные и инновационные методы, средства и формы обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях [2, с. 25].

Дистанционное обучение – это взаимодействие педагога и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (тему, цели, методы, средства обучения и т. д.)

[Википедия]; при этом, для того чтобы познавательный процесс прошел легко и результативно, педагогу стоит детально подготовиться к уроку.

Дистанционное обучение – тип обучения, основанный на образовательном взаимодействии удаленных друг от друга педагогов и учащихся, реализующийся при помощи телекоммуникационных технологий или при помощи Интернета [8, с. 17].

Ещё дистанционное обучение понимают как совокупность технологий, обеспечивающих доставку ученикам основного объема изучаемого материала, или интерактивное взаимодействие учащихся и учителей в процессе познания и обучения с предоставлением участникам образовательного процесса возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала [6, с. 23].

Основу образовательного процесса при дистанционном обучении составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа учащегося, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контактов с преподавателем по телефону и / или электронной почте.

Главной задачей дистанционного обучения является развитие творческих и интеллектуальных способностей ученика с помощью открытого и свободного использования всех образовательных ресурсов и программ, включая имеющиеся в Интернете.

Есть у дистанционного обучения, разумеется, и минусы.

Первая сложность, с которой сталкивается учитель: как вовлечь ученика в работу на ДО? Прежде всего нужно объяснить ученикам, что это обычный учебный процесс, но в более комфортных условиях.

Все этапы урока должны соблюдаться и, что самое главное, нужно большую часть времени уделять диалогу. Так учитель сможет понять, на какой стадии познания находится каждый учащийся.

Следует учесть, что ученики, которые не работали на уроке, могут не начать работать и дистанционно. Здесь нет общего правила, которое можно порекомендовать каждому учителю. Надо решать индивидуально по каждому ученику. Для кого-то сработает совместная работа с одноклассниками, для кого-то учебный материал, поданный иначе, для кого-то индивидуальная консультация с учителем и т. д.

Следующий обязательный этап: назначить точное время онлайн-встречи или прямого эфира. Также следует уточнить, какие материалы нужно подготовить к уроку.

Обучение учащихся можно выстроить через интерактивные учебные материалы, которые содержат инструкции, учебный контент (видео, интерактивные видео, текст, рисунки), самопроверку, ссылки и т. д. При помощи таких учебных материалов ученик изучает новую тему

самостоятельно. Для вопросов учеников стоит создать чат для общения, чтобы, сталкиваясь с трудностями, ученики могли задать вопрос, получить ответ и продолжить выполнять задание.

Конечно, на подготовку материала будет уходить много времени, ведь самая главная задача ДО – дать знания в домашней обстановке, которые отложатся в памяти, и учащиеся смогут ими пользоваться. Результат дистанционного обучения будет зависеть исключительно от каждого учителя и его способности быстро перестраивать свою работу. Тем более, что специальных ресурсов для проведения уроков в режиме онлайн достаточно [см.: 1; 4; 7 и др.].

Ещё один минус: отсутствие прямого очного общения между классом и учителем. Когда рядом нет человека, который мог бы «оживить» процесс получения и усвоения новых знаний, – это значительный недостаток в процессе обучения. Сложно создавать творческую атмосферу перед экраном.

Продолжая говорить о минусах ДО, нельзя не учесть сложность оценивания знаний. До конца ни один учитель не может точно знать, что тот или иной ученик использовал только знания, полученные на уроке, а не прибегнул к помощи Интернета.

Далее. Даже в век инновационных технологий и технического прогресса ни у каждого ученика есть компьютер или доступ к Интернету, не все телефоны позволяют делать качественные фото для дальнейшейправки на проверку. Нужна хорошая техническая оснащённость, но не каждая семья может себе это позволить.

Итак, это далеко не все минусы дистанционного обучения. Стоит учесть, что недостаточная компьютерная грамотность обучаемых и обучающихся, отсутствие опыта дистанционного обучения играют немаловажную роль. Многие преподаватели и обучающиеся ещё не готовы к такому виду работы, и большинство из них отдаёт предпочтение классическому варианту проведения уроков.

Обучающие программы и курсы недостаточно хорошо разработаны из-за того, что квалифицированных специалистов, способных создавать подобные учебные пособия, не так много. Недостаточная развитость информационно-коммуникационных инфраструктур Украины, слабое использование стандартов в дистанционном обучении, а также недостаточная интерактивность современных курсов дистанционного обучения входят в ряд проблем, с которыми приходится сталкиваться преподавателям и ученикам [5]. Все эти и другие проблемы (нехватка времени, недостаток экономических и материальных ресурсов в доме, недостаток технических возможностей дома, недостаток собственной цифровой компетентности, недостаток цифровой компетентности у обучающихся, отсутствие желания работать в цифровом обучении,

отсутствие места и условий для работы дома в цифровом обучении, отсутствие идеальных условий в стране для развития цифрового обучения в школах и вузах и т. д.) ждут своего решения.

Несмотря на те недочеты, о которых мы говорили выше, дистанционное обучение – это, безусловно, прогрессивное и *продуктивное* (!) направление в обучении. При этом следует активизировать работу по освоению цифровых компетентностей, в том числе методом самообразования с помощью Интернета, при помощи консультаций с коллегами, онлайн-вебинаров, курсов повышения квалификации онлайн и т. п. [9].

ЛИТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю., Кухаренко В. М. Дистанційний навчальний процес. Київ: Міленіум, 2005. 242 с.
2. Гриценко В. И., Кудрявцева С. П., Колос В. В., Веренич Е. В. Дистанционное обучение: теория и практика. Киев: Наукова думка, 2004. 376 с.
3. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. Затверджено Постановою МОН України 20 грудня 2020 року. Київ: НТУ «КПІ», 2000. 12 с.
4. Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: навчальний посібник. Харків: НТУ «ХПІ», «Торсінг», 2002. 320 с.
5. Олійник В. В. Дистанційна освіта за кордоном та в Україні: стислий аналітичний огляд. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2002. № 3. С. 42–51.
6. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. Москва: Академия, 2006. 400 с.
7. Семенов М. А., Кутепова Л. М. Як підготувати дистанційний курс: методичні поради. Луганськ: ЛДПУ, 2003. 28 с.
8. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева; под ред. Е. С. Полат. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 416 с.
9. Хуторской А. В. Интернет в школе. [Практикум по дистанционному обучению]. Москва: ИОСО, РАО, 2000. 304 с.

Рубан А. Д.

ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РАЗНЫХ СТИЛЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Научный руководитель –

кандидат филологических наук, доцент **Н. М. Маторина**

Цель нашей публикации – исследовать роль односоставных предложений в различных стилях русского языка и показать их выразительные возможности, понять и осмыслить функции односоставных предложений в разных стилях русского языка.

Актуальность: современный русский язык обладает обширной и сложной системой односоставных предложений, которая широко используется в художественной и научной литературе, в периодической

печати, в разговорной речи, в рекламе. Однако вопрос об их структурных особенностях и выразительных возможностях остается недостаточно изученным и представляет собой богатый материал для исследования.

Противопоставление двусоставных и односоставных предложений связано с количеством членов, входящих в грамматическую основу. Односоставные предложения содержат один главный член (подлежащее или сказуемое). Важно учесть, что односоставные предложения являются полными, так как второй член грамматической основы не пропущен: он просто не обязателен для понимания смысла предложения. Различают, как правило, пять типов односоставных предложений: назывное, определенно-личное, неопределённо-личное, обобщённо-личное и безличное. Уделим немного внимания каждому типу.

Назывное (номинативное) предложение: главный член – подлежащее, выражено существительным в форме именительного падежа или сочетанием числительного с существительным. Такие предложения показывают, что события, явления, предметы, названные главным членом, существуют.

Первое сентября. Школа. Торжественная линейка.

Определённо-личное предложение: главный член – сказуемое. Деятель не назван, но мыслится как определённое лицо. Сказуемое – глагол 1-го или 2-го лица единственного и множественного числа изъявительного и повелительного наклонения.

Иду (я), смотрю по сторонам. Держите (вы) вора!

Неопределённо-личное предложение: главный член – сказуемое. Деятель не назван и мыслится как неопределённое лицо. Сказуемое – глагол 3-го лица множественного числа настоящего, прошедшего или будущего времени.

В дверь осторожно постучали (пр. вр.). «Звонят (наст. вр., 3-е л.)! Разрешили бы (усл. накл.) мне сесть за руль...

Обобщённо-личное предложение: главный член – сказуемое. Деятель не назван и мыслится как обобщённый образ. Сказуемое – глагол 2-го лица единственного и множественного числа настоящего или будущего времени или глагол в форме повелительного наклонения. К обобщённо-личным предложениям относят пословицы, поговорки, афоризмы, крылатые выражения.

Цыплят по осени считают.

Безличное предложение: главный член – сказуемое. Действие и состояние не создаются деятелем. Сказуемое выражено глаголом 3-го лица единственного числа; безличным глаголом; личным глаголом в безличном значении; инфинитивом; неизменяемой глагольной формой частицы «нет»; словом категории состояния. Подлежащее не подразумевается.

Вечереет. Скучно, мама. Об этом надо знать всем.

Литературный язык может использоваться в любой ситуации общения: в официальной и неофициальной обстановке, в сфере науки, делопроизводства, в средствах массовой информации, в художественной литературе, в повседневной жизни. Естественно, что такое разнообразие выполняемых функций не может не приводить к тому, что в литературном языке постепенно формируется несколько вариантов, каждый из которых предназначен для общения в определённой сфере деятельности человека.

В современном русском литературном языке выделяют обычно пять стилей: научный, официально-деловой (деловой), газетно-публицистический (публицистический), художественный, разговорный.

Каждый из стилей имеет целый ряд специфических речевых характеристик, которые формируются в зависимости от того, в какой сфере происходит общение и какие функции выполняет при этом язык. И при этом каждый стиль русского языка сохраняет за собой право использовать односоставные предложения.

В художественном стиле употребляются все виды односоставных предложений. Они показывают состояние природы, человека, окружающей среды, указывают на действия, на место и время, выражают мысли и чувства автора, человеческие эмоции. Например: *Шум, хохот, беготня, поклоны, галоп, мазурка, вальс...* (А. Пушкин) → предложение номинативное, вводит в обстановку действия, рисует картину бала.

Публицистический стиль. Употребляются все типы односоставных предложений, используются в заголовках статей и газет, очерках, репортажах. Они придают суждениям объективность, побуждают к действию, оценивают события, содержат призыв, используются в лозунгах, подчёркивают важность утверждения.

Научный стиль. Сфера применения научного стиля речи – научные труды и лекции, доклады, ответы учащихся на уроках по разным предметам. Неопределённо-личные предложения показывают стремление автора обратить внимание на характер действия.

Разговорная речь. В разговорной речи чаще всего используются неопределённо-личные предложения. Они могут акцентировать внимание на действии, а не на его производителе (хотя он или они вполне известны). Безличные предложения передают напряжённость действия, различные эмоции и чувства человека.

Официально – деловой стиль. Чаще всего используются безличные, определённо-личные и неопределённо-личные односоставные предложения. Они употребляются в памятках, инструкциях, указаниях. Это язык документов, законов, деловых бумаг, объявления.

Итак, односоставные предложения употребляются во всех стилях русского языка. Самым богатым в этом плане является художественный стиль. Наименьшее количество односоставных предложений

употребляется в официально-деловом стиле. Самым востребованным типом односоставных предложений являются безличные. На втором месте стоят определённо-личные и неопределённо-личные.

В заключении приведем фрагмент практического применения в учебном процессе описанного выше теоретического материала.

Работа с текстом 1

Сегодня наш язык болен. Он мучительно переживает нашествие «сленгов», с экранов телевизоров постоянно звучат американизмы: «о кей», «вау», «йес», магазинные вывески пестрят словом «шоп». Речь молодых людей щедро насыщена нецензурными выражениями. Вседозволенность и свобода (может быть, распущенность?) во всем: в книгах, песнях, кинофильмах. Где же великий русский язык?

Задания →

- Определите тему и основную мысль текста.
- Определите стиль данного текста.
- Как вы определили, что это текст публицистического стиля?
- Вспомните, каковы особенности публицистического стиля речи.

→

• *Сфера употребления* публицистического стиля: общественно-экономические, политические, культурные отношения; используется в газетах, журналах.

• *Задача речи*: информирование, передача общественно значимой информации с одновременным воздействием на читателя, слушателя, убеждением его в чем-то, внушением ему определенных идей, взглядов, побуждением его к определенным поступкам, действиям.

• *Стилевые черты*: логичность, образность, эмоциональность, оценочность, призывность, общедоступность.

• *Языковые средства*: общественно-политическая лексика, эпитеты, сравнения, метафоры, лексические повторы, градация, фразеологизмы, побудительные и вопросительные предложения, риторические вопросы, обращения, вводные слова, причастные и деепричастные обороты.

• Укажите признаки публицистического стиля в тексте.

• Найдите в тексте односоставные предложения, определите их вид (обратите внимание на то, что односоставные предложения могут быть не только самостоятельными, но и входить в состав сложных).

Работа с текстом 2

Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины – ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык! Не будь тебя – как не впасть в отчаяние при виде всего, что совершается дома? Но нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу!»

• Вспомните, кто является автором данных слов?

- Объясните орфографию и пунктуацию текста.
 - Определите стиль данного текста.
 - Вспомните, каковы признаки художественного стиля речи.
-
- *Сфера применения*: используется в художественных произведениях.
 - *Задачи речи*: нарисовать живую картину, изобразить то, о чем рассказывается; передать читателю чувства (эмоции), которые испытывает автор.
 - *Стилевые черты*: конкретность, образность, эмоциональность.
 - *Языковые средства*: употребление слов в переносном значении, эмоционально-оценочные слова, использование изобразительно-выразительных средств, вопросительные, побудительные, восклицательные предложения, предложения с однородными членами.
 - Найдите в тексте односоставные предложения, определите их вид.
 - Сделайте вывод об особенностях употребления односоставных предложений в текстах разных стилей.

Рухленко Є. С.

МІФОПОЕТИКА РОМАНУ МАРИНИ ТА СЕРГІЯ ДЯЧЕНКІВ «РИТУАЛ» У КОНТЕКСТІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТРАДИЦІЇ Й НОВАТОРСТВА

Науковий керівник –

кандидат філологічних наук, доцент **Н. В. Лисенко**

У контексті полеміки про пошуки нових шляхів розвитку української літератури все частіше звучить думка про те, що чи не найбільш вагоме місце у вітчизняному мистецтві слова посідає сфера фантастики й фентезі. Підтверджує це і творчий доробок таких українських письменників, як Марина та Сергій Дяченки. При цьому формування фентезійної основи, базованої на власне українському матеріалі, є особливо важливим етапом еволюції національного митця, крок до необхідної в українській літературній системі власної оригінальної міфотворчості [4, с. 6]. Тому пріоритетним стає розгляд кожного нового твору даного жанру з точки зору врахування автором особливостей національної традиції й зарубіжного досвіду та водночас подолання пропонованих ними стереотипів під час використання давньоукраїнської міфології й фольклору.

Загадковий Фентезі-роман українських письменників Марини та Сергія Дяченків вважається одним із найсильніших і найпопулярніших українських фантастичних творів. У «Ритуалі» вдало поєдналися міфічно-казковий сюжет про викрадення принцеси драконом, і «реалістичні характери». Проте письменники створюють власну варіацію на добре знаний сюжет. Головні герої твору зовсім не такі, якими ми їх звикли

бачити.

Зупинимося детальніше на основних міфічних елементах роману.

Один із центральних героїв роману – дракон, котрого можна віднайти у будь-якій розвиненій міфології як символ першопочатку. За різними «Словниками символів» дізнаємося, що дракон є подальшим розвитком образу змія.

Відомий мотив у різних казках, де народні лицарі – Іван-богатыр, Котигорошко, Ілля Муромець – ідуть на пошуки вогняного Змія, тобто дракона, щоб побороти його та визволити жертву чи принести людям добро. Але даний підхід має цікаву інтерпретацію і виступає як авторський міф, який віднаходимо в аналізованому романі. Адже, за класичним міфом дракон виступає як антагоніст, а в даному творі він виступає однозначним протагоністом. У той час як лицар-визволитель показаний як однозначно негативний персонаж.

Арман (Арм-Анн) – дракон-перевертень, таким чином умовно тут присутній міф-тотем, за яким, як відомо, людина походить від тварин. М. Новикова говорить про те, що *«звір могутніший від людини: від наявності звіра залежить існування людини, – не навпаки»* [5, с. 9]. Тому Арман і відчуває себе «виродком», адже не хоче бути «звіром», а отже вибирає шлях слабкості, що має занапастити рід. Руйнування класичного міфу відбувається шляхом усвідомлення героєм своєї віковичної ролі та свідомого відкидання її.

Дракон, за словником «Знаків і символів» М. О'Коннела та Р. Ейрі, – *«це символ імператорської влади і посередництва між небом і землею»* [6, с. 26]. Марина та Сергій Дяченки пішли за легендами Сходу, а не Заходу, бо там дракон є символом позитивних рис. Дракони в китайській міфології втілювали чоловіче начало, першоелемент «янь». Варто зазначити, що в цьому питанні автори роману цілком дотримуються класичного міфу, оскільки у творі вказується, що «драконами» були лише чоловіки.

І хоч дракон, здавалося б, більше характерний не для слов'янського, зокрема українського фольклору та міфології, та все ж і на матеріалі українських (чи загалом слов'янських народних) казок встановлено такі типи зміїв, риси яких передано і в образі Армана. Бо ж він *«пов'язаний з водою, з горами, він – (...) охоронець кордонів»* (у творі – своєї території, переданої йому у спадок від пращурів – авт.), *викрадач Арман пов'язаний із «вогнем»* [3, с. 193]. Врешті, він змії-спокусник, бо все-таки зумів закохати в себе принцесу Юту.

Образ Того, Що Дивиться Зі Скелі, який пам'ятав Прадракона молодим, схожим на нього. За слов'янською міфологією вважалося, що душі померлих (Нав, Нав'я) живуть у полях, лугах, лісах, водах. Отже, за класичним міфом загадковий дух можна вважати або ж *привидом* померлого родича *«Він був першим у роду, я ж – останній, – пояснює*

Арман, а це означає «кільце», тобто «коло замкнулося», бо «перший – це останній і є» [2, с. 237]. Або ж лише голосом серця самого Армана. Тому що в багатьох міфологіях є згадки про те, що дракони мають родову пам'ять, звідси – мають підсвідомі знання їх першопредків, які відкриваються їм у хвилини прозріння. Звідси можна вважати, що сама «подорож» є досить умовним символом.

За вченням стародавніх єгиптян безпосередньо після смерті тіла починаються мандри душі. Душа проходить в небі області змія Апопі (найстародавніше уособлення сили зла і смерті). Області описуються як простори пустелі, де немає життя; тут є страшні потвори у вигляді драконів [8, с. 212]. У «Ритуалі» послідовність традиційних випробувань не дотримана: якщо першим можна вважати переліт через море, то друге випробування – подорож лабіринтами гірських печер – накладається на «символічну смерть» (перебування в царстві мертвих та вихід з нього – авт.). Відомо, що печера (грати, лабіринти) «була водночас театром посвячень і місцем поховання померлих» [3, с. 253].

Традиційно Арман мав подолати довгий шлях у цілковитій темряві серед тіней померлих (*Тих, Що Дивляться*) після того, як Той (Володар підземного світу – авт.) дасть свій дозвіл. Третє випробування холодом стає найважчим, саме цей рубіж (переліт через крижані гори – авт.) не зумів подолати ніхто із синів вогню. Опісля дракон потрапляє в давно омріяний рай – сонячну пустелю: «У нього з'явилося неясне відчуття, що він повернувся додому» [2, с. 251]. Спочатку Арман долає водну стихію/пустелю як перехід в інший світ, дорогу в потойбіччя, згодом вогняну стихію/пустелю як шлях до головної «мети» – дому Прадракона (згаслий вулкан – авт.), в якому має відбутися головне таїнство – переродження неофіта в мудреця. Але процес ініціації, за М. Іліаде, передбачає ще дві речі: по-перше, це вбивство / дуель / поєдинок і, по-друге, повернення героя. У даному випадку, в Армана є дві домівки: одна – та, в якій народився й виріс (фізична, замок), друга – та, до якої летів (духовна, вулкан). Таким чином, четверте випробування (поєдинок із морським чудовиськом Юккою – авт.) відбувається не до, а після духовного дорослішання. Арман покидає знайдений рай, «колиску предків», щоб ціною власного життя врятувати кохану Юту, оскільки «героїчна дуель – це жертвопринесення» [3, с. 278].

«Остання битва» як символ протистояння у романі відбувається на кількох рівнях: на рівні фізичного поєдинку – між драконом та морським чудовиськом; на моральному рівні – між зрадою, жорстокістю короля Остіна та обдуреним народом; на рівні ідейному – між іншими / чужими (Юта, Арман) та суспільством. «Остання битва» в «Ритуалі» не стає крайньою в традиційному розумінні через відсутність смертей. Для дракона це не ритуальне вбивство, а шанс врятувати життя коханій

людині: *«Юкки уперше в житті злякався. / Не дракона – дракон здихав. Злякався того, що рухало ним. Того, що перетворило страх смерті – святий, всевладний страх – на посміховисько»* [2, с. 277–278].

Також у творі наявний ще один цікавий міфічний образ – Юкка. За описом це величезне морське чудовисько, з щупальцями та клешнями, членистим тулубом та горбкуватою шкірою, котре вміє дихати вогнем. Але у той самий час Юкка є цілком розумною та здатною до діалогу істотою. Це створіння є найдавнішим та найнебезпечнішим ворогом драконів.

Що ж за міфічне створіння криється за таємничим Юккою?

У біблійських легендах є згадки про левіафана. Левіатян (левіафан) – фантастична страшна морська потвора на подобу змія [7]. Живе в морі, має всі поєднання якостей різних істот. Схожі риси можна побачити і у Яма. Ям, у перекладі з ханаанської «море», – жорстокий деспот, володар морів і океанів, якому боги були змушені платити данину. У грецькій міфології ми зустрічаємо Гідру – жахливу дев'ятиголову змію із собачим тулубом. Багато спільних рис має опис Юкки та кракена – морського чудовиська гігантських розмірів, що має вигляд головоногого моллюску, відомого за описами ісландських моряків. У індіанців є згадки про Уінктехі – богів води і підземного світу, котрі найчастіше описуються у вигляді величезних змієподібних чудовиськ, що ворогують з божественним Птахом Грім.

Не минула тему морських чудовиськ і слов'янська міфологія.

Водяник – *«водяний цар, що володіє всією водою у світі: ріками, озерами, болотами, морями тощо. Дух річок та озер»*[1]. Уміє наводити морок, змінювати свій вигляд, тягнути під воду. Водяник – шкідлива істота, якій потрібно було приносити дари і домовлятися, щоб задобрити і так уберегтися від його капостей.

Чудо-юдо – доісторичний монстр, спочатку більше схожий на змія, що плаває в океані. Природа персонажа, що дійшла до нашого часу в оповіданнях, часто нагадує морські чудовиська античної міфології. Згідно «Матеріалів для порівняння слів» за редакцією А. С. Хомякова, чудо-юдо – назва міфічного змія (дракона), що походить від слів «чудо», яке за старих часів означало велетня, а відомо, що в давню епоху розвитку релігійно-поетичних поглядів на природу все її могутні сили (вихори, буря і гроза) зображувалися в титанічних образах велетнів. За народною казкою, морський цар приймає на себе образ змія. «Юдо» у свою чергу від імені Іуда, яке ще в період раннього християнства стали надавати нечистому та іншим демонічним істотам.

Автори використовують традиційні для українського фентезі міфічні образи та мотиви, серед яких дракон (змієборство – авт.), той що сидить на скелі (мотив потойбічного світу, душі померлих предків – авт.), морське чудовисько Юкка, яке можна ототожнити з Водяником та Чудом-Юдом.

Отже, Дяченки у «Ритуалі» показали, як молоде покоління в нових

умовах стає відступниками, тобто чужими. Автори протиставляють два світи – людей та міфічних істот – і ставлять перед читачем питання: то що ж визначає людину – її форма чи духовне наповнення? її егоїстичні бажання чи моральний вибір? Пошуки власної ідентичності інших також робить їх чужими, бо їхні батьки йшли шляхом дотримання ритуалів, а це означало, що за них вже давно був зроблений вибір предками. З іншого боку, в романі актуальним залишається питання пізнання чужинця / іншого в самому собі: той, хто пізнав, перестає ненавидіти його як такого, тобто ступає на шлях любові й розуміння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Войтович В. М. Міфи та легенди давньої України. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2005. 392 с.
2. Дяченки М. та С. Ритуал [пер. з рос. Л. Люлика]. Київ: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2006. 280 с.
3. Еліаде М. Священне і мирське; Міфи, сновидіння і містерії; Мефістофель і андрогін; Окультизм, ворожбитство і культурні уподобання [пер. з нім., фр., англ. Г. Кьорян, В. Сахно]. Київ: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2001. 592 с.
4. Зборовська Н. Літературний процес і завдання критики. *Слово і Час*. 2004. № 4. С. 3–7.
5. Новикова М. Прасвіт українських замовлянь. *Українські замовляння* / упор. М. Н. Москаленко. Авт. передм. та комент. М. О. Новикової. Київ: Дніпро, 1993. С. 7–29.
6. О'Коннелл М., Эйри Р. Знаки и символы: Иллюстрированная энциклопедия Пер. с англ. И. Крупичевой. Москва: Эксмо, 2007. 256 с.
7. Українська мала енциклопедія : 16 кн. : у 8 т. / проф. Є. Онацький. Накладом Адміністрації УАПЦ в Аргентині. 1960. Т. 3, кн. VI : Літери Ком – Ле. С. 816.
8. Ярославський О. М. Як народжуються, живуть і вмирають боги та богині. 4-те укр. вид. Київ: Політвидав України, 1983. 246 с.

Рухленко Е. С.

ТРЕНИНГ ПО ОРТОЛОГИИ

Научный руководитель –
старший преподаватель **Б. И. Маторин**

Ортология является разделом языкознания, изучающим функционирование и историческую изменчивость нормы в ее соотношении с системой языка и узусом [2].

Курс «Ортология» рассматривается как компонент культуроречевого комплекса дисциплин, структура которого в первом приближении представляется следующей: ортология – риторика – стилистика (функциональная стилистика и стилистика текста) – теория коммуникации.

Целью обучения ортологии является формирование навыков ортологического анализа. Реализация этой цели требует коммуникативно-ориентированной теоретической интерпретации понятия «языковая норма», а также обучения в процессе профессионально значимой коммуникации.

Видами ортологической работы могут быть выразительное чтение публицистических, научных и деловых текстов; сочинения-миниатюры, выполненные в разных стилях; строгое толкование слов и оценка контекста, в который они вводятся; редактирование и т. п.

В тезисах идет речь об ортологическом тренинге, который используется на практических занятиях лингвистического цикла в Донбасском государственном педагогическом университете.

Ортологический тренинг достаточно мобилен: в нем всегда может получить отражение конкретная тема любого занятия. С тренинга можно как начать, так и завершить занятие. Задания в тренинге применяются как тренировочные, так и контрольные. Он уместен на любом этапе занятия: при объяснении нового материала и при его закреплении или повторении.

В блок ортологического тренинга, представленного в данных тезисах, входят задания, посвященные нормативным сведениям по культуре речи. Культура речи предполагает соблюдение правил речевого общения; умение выбрать и организовать языковые средства, которые в конкретной ситуации общения способствуют достижению определенных коммуникативных целей.

Эффективность такого вида работы состоит в том, что упражнения используются в системе, в едином блоке и имеют общую культурноречевую направленность.

Предлагаем в качестве примера один из вариантов проведения тренинга по ортологии.

Задание: сделать комплексный анализ **следующих кратких выражений**. 1. «В общем» и «вобщем»; 2. «Надеть» и «одеть»: Что бы мне сегодня одеть или что бы мне сегодня надеть?; 3. «Договора» и «договоры»; 4. «Вначале» и «в начале»; 5. «На Украину» и «в Украину»; 6. Характерная роль и характерное лицо; 7. «Займи мне денег» и «одолжи мне денег»; 8. «Смотри, пожарники едут!» и «Смотри, пожарные едут!»; 9. «Это было классное День рождения!» и «Это был классный День рождения!»; 10. «Класть» и «ложить».

За справками можно обращаться к следующим источникам: [1; 2; 4; 5; 6; 7; 8; 10].

Лингвистический комментарий.

1. «В общем» и «вобщем». В русской орфографии слово «в общем» пишется отдельно с предлогом. По толковому словарю Ефремовой мы определяем, что «в общем» имеет значение «в целом, не касаясь частных»; употребляется как вводное словосочетание, обобщающее предшествующее высказывание» [5]. Ошибка слитного употребления «вобщем» обусловлена схожестью лексического значения **наречия «вообще»**, которое, в свою очередь, пишется слитно с безударными гласными «о» и с буквой «е» после шипящего: *В наше время вообще мало кто*

придерживается старинных традиций семейного уклада.

2. «Надеть» и «одеть»: **Что бы мне сегодня одеть или что бы мне сегодня надеть?** Однокоренные слова «надеть» и «одеть» являются паронимами. У каждого из них свой круг слов, с которыми они по правилам русского языка могут сочетаться в предложении. Однокоренные глаголы «надеть» и «одеть» различаются только приставками. Глагол «надеть» сочетается с **неодушевленными** существительными. От него зададим падежный вопрос к существительному: *надеть (что?) шапку, варежки, сапоги, плащ.* Глагол «одеть» управляет **одушевленными** существительными в форме винительного падежа. От него к зависимому слову зададим вопрос: *одеть (кого?) малыша, мальчика, девочку, куколку.* Следовательно, правильно употреблять: «*Что бы мне сегодня надеть?*».

3. «Договора» и «договоры». В живой речи часто слышатся разные варианты произношения этого слова: «договоры» и «договора». Какой вариант является правильным с точки зрения норм русского литературного языка? В русском языке существительные мужского рода в форме именительного падежа множественного числа имеют окончания *-ы(-и)* либо *-а(-я)*: *лектор – лекторы; адрес – адреса.* Выбор окончания зависит от многих условий: односложное или многосложное слово, исконное или заимствованное. С точки зрения морфологической нормы современного русского литературного языка правильной является форма множественного числа существительного «договоры» с безударным окончанием *-ы*: *К концу года все договоры о страховании автомобилей должны быть оформлены.* Слово с ударным окончанием *-а* «договора», часто звучащее в живой речи, является разговорным.

4. «Вначале» и «в начале». Слово «вначале» (*когда?*) пишется слитно как наречие, поясняющее глагол. Слово «в начале» (*года, века*) пишется раздельно как имя существительное «начало» в падежной форме с предлогом. Например: *В начале предложения слово пишется с большой буквы.* Применим второй метод проверки → какая часть речи слово «в начале»: между предлогом и существительным можно вставить вопрос или определение (прилагательное, местоимение и пр.), например: *в (самом) начале.* Наречие «вначале» является производным от однокоренного существительного. Например: *Вначале он поздоровался, а потом приступил к делу.* Поздоровался (*когда?*) вначале. В таком контексте «вначале» синонимично слову этой же части речи – наречию «сначала». Следовательно, оба варианта верны, но их написание зависит от контекста.

5. «На Украину» и «в Украину». Отвечая на вопрос, на Украине или в Украине → как правильно? – нужно вспомнить историю этого сочетания. В древнерусском языке для обозначения какого-то места очень часто использовался предлог «на». Поскольку в процессе использования язык менялся, со временем изменились и его нормы. Под влиянием

западних языков для обозначения места нахождения какого-то города стали использовать предлог «в». Такой нормой руководствовались поэты и писатели, жившие и творившие в XIX веке: А. С. Пушкин, Н. В. Гоголь, А. П. Чехов и др. Вариант «на Украине», который встречается в произведениях Т. Г. Шевченко, является украинизмом. Для украинского языка характерны сочетания «на Черниговщине», «на Харьковщине» и т. д. В русском языке предлог «на» с топонимами, обозначающими некое ограниченное пространство, не используется. Принято говорить «в деревне», «в кухне», «в Украине», «в Беларуси», «в Сибири». Предлог «на» употребляется с названиями, которые означают географические области без точно очерченных границ: «на Урале», «на Кавказе», «на Алтае» и т. д. С 1991 года норма «в Украине» закреплена в словарях.

6. Характерная роль и характерное лицо. Толковый словарь современного русского языка Д. Ушакова дает нам следующие толкования: 1. Обладающий резко выраженными, очень заметными особенностями, чертами (*характерная фигура, характерная одежда*). 2. Ясно выражающий характер чего-либо, отличающий от других, свойственный исключительно данному лицу, явлению (*характерная улыбка, характерное произношение*). 3. Свойственный определенному народу и эпохе, выражающий определенный психологический тип (театр.) (*характерные танцы, характерные роли*) [9].

7. «Займи мне денег» и «одолжи мне денег». Литературное значение глагола «одолжить» – «дать в долг, займы». У глагола «занять» литературное значение «взять на время, займы». Фраза «займи мне» в значении «дай в долг, одолжи» – распространённая ошибка. «Одалживает деньги» – так часто говорят, не замечая разницы между «одолжить деньги кому-то» и «занять деньги у кого-то».

8. «Смотри, пожарники едут!» и «Смотри, пожарные едут!»? С конца XIX – начала XX века в разговорно-обиходной речи, в нелитературном просторечии вместо слова **пожарный** («член, служитель пожарной команды» [8]) стали употреблять существительное **пожарник**. Сами пожарные-профессионалы такое именование не приняли, считая его для себя оскорбительным, потому что пожарниками обычно называли инвалидов заштатных пожарных команд, а также пожарных-любителей, членов добровольных пожарных дружин (такое значение слова **пожарник** зафиксировано в «Толковом словаре русского языка» под ред. Д. Н. Ушакова; ср. известное *спит, как пожарник*). Также в дореволюционной России слово «пожарник» обозначало человека, который просил милостыню, взывая к милосердию людей из-за «пожара», которого на самом деле не было.

9. «Это было классное День рождения!» и «Это был классный День рождения!». Главным словом в этом словосочетании является

существительное «день», которое имеет грамматическую форму мужского рода единственного числа. → Это был классный День рождения!

10. «Класть и ложить». *Класть* – в русском языке только этот глагол (и его производные) полностью соответствует современным литературным нормам и правилам. *Ложить* – слово приводится в некоторых словарях русского языка, однако считается просторечным, не соответствующим современным языковым нормам. Но, в то же время, в русском языке часто используются слова «ложиться» и «положить». Для запоминания отличия от глагола «класть» можно использовать следующий прием: если делает что-то сам предмет, используем корень «-лож-», если производят действие с предметом – корень «-клад-» (класть).

Введение ортологического материала в каждое занятие русского языка позволит расширить лингвистический горизонт студентов, поможет им глубже понять не только систему языка, но и – что особенно важно – правила его социального применения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С., Беляев В. Д., Веселитский В. В. Об основных понятиях «нормы речи» (ортология). *НДВШ. Филологические науки*. Москва, 1965. № 4. С. 88–98.
2. Большой современный толковый словарь русского языка. 2012. URL: <https://slovar.cc/rus/tolk/68867.html>.
3. Головин Б. Н. Основы культуры речи. Москва: Высшая школа, 1988. 320 с.
4. Голуб И. Б. Стилистика русского языка. Москва, 2010. 448 с.
5. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. Москва: Русский язык, 2000.
6. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы / Под ред. Р. И. Аванесова. Москва, 1989.
7. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. Москва: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935 – 1940. (4 т.)
8. Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова // vedu.ru (классический и полнотекстовый поиск слов и выражений). URL: <https://www.vedu.ru/expdic>.
9. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка. Москва: «Аделант», 2014. 800 с.
10. Щерба Л. В. Безграмотность и ее причины. *Избранные работы по русскому языку*. Москва, 1957. С. 56–62.

Савченко Е. В.

ЧАСТЕРЕЧНЫЙ СОСТАВ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ГНЕЗДА ГЛАГОЛА РАБОТАТЬ И ЕГО ИЗМЕНЕНИЕ НА ВРЕМЕННОЙ ОСИ

В современном словообразовании важнейшей чертой является системный подход в изучении словообразовательных гнезд (СГ). Основоположник теоретических исследований данного вопроса профессор А. Н. Тихонов дает определение словообразовательного гнезда, под которым понимается совокупность слов, характеризующихся общностью корня. Общность однокоренных слов проявляется не только в плане выражения (в наличии у них одного и того же корня), но и в плане

содержания (корень выражает общий для всех родственных слов элемент значения), т. е. слова, объединяющиеся в словообразовательное гнездо, имеют и смысловую и материальную общность. А. Н. Тихонов отмечает, что любое гнездо имеет строго определенную структуру, и каждый его элемент (слово) занимает в нем предусмотренное системой языка и закрепленное в норме место.

Проблематика исследований словообразовательного гнезда чрезвычайно расширилась и усложнилась. Изучение конкретных гнезд является актуальным для выяснения типологии гнезд и описания общей системы словообразования. Малоизученной является проблема словообразовательных потенций частей речи, прямых и переносных значений в связи с историческим развитием словообразовательного гнезда.

СГ глагола *работать* исследовалось на трех временных срезах: в период с XI по XVII вв. (СГ1), в период XVIII – середины XIX вв. (СГ2), на современном этапе (СГ3). Были определены состав и границы гнезда для каждого периода, выявлены формально-семантические изменения в структуре гнезда в процессе исторического развития.

Современное гнездо связано со словообразовательными гнездами предшествующих периодов 98 производным (18,5% объема). В современном русском языке функционируют слова, появившиеся в период XI – XVII веков: *работа, работишка, работенка, рабочий, работник, работничек, работница, работничий, рабочий (прил.), выработать, заработать* (всего 18 производных). Причем практически все эти дериваты зафиксированы и в СГ2, и в СГ3.

Из эпохи XVIII – середины XIX веков до настоящего времени сохранилось 100 лексем, а вышло из употребления 61 слово. Наследуются, как правило, производные, созданные по регулярным и продуктивным словообразовательным моделям. Образования, семантически дублирующие друг друга, дериваты, образованные по непродуктивным и нерегулярным словообразовательным типам, а также наименования устаревших предметов и явлений и их производные выпадают из языка.

Из употребления вышли 11 глаголов из 83 представленных в СГ2 (13%): *работничать, надработаться, понаработать, поотработать* – производные первого шага деривации; *надработываться, изработать, поработаться, поработывать, понаработаться, поотработаться* – производные второй ступени словообразования; *поработываться* – глагол третьей ступени. Можно отметить, что глаголы, особенно первой ступени деривации, являются стабильными членами словообразовательных гнезд на всех этапах развития языка.

Из 75 существительных СГ2 37 слов вышли из словообразовательного гнезда XIX – XX веков. Больше всего слов, вышедших из употребления в XX веке, среди имен прилагательных – из

23 дериватов СГ2 в СГ3 не фиксируются 14 (61%). Практически все слова присутствуют в словаре В. И. Даля и не отражены в других источниках: *двурабочный, дорабочный, нерабочный, работливый, работников* и др.

Анализ материала позволяет сделать вывод, что на данном этапе язык, следуя принципу экономии, начинает упорядочивать свою лексическую систему и преодоление избыточности русского языка XI – XVIII веков становится более интенсивным. В связи с этим на протяжении веков в трех словообразовательных гнездах глагола *работать* меняется и частеречный состав. В данной статье представлен анализ частеречной принадлежности дериватов гнезд.

Словообразовательное гнездо *работати* (XI – XVII век) объединяет в своем составе 13 глаголов, 10 существительных, 8 прилагательных, то есть состоит из 31 деривата (без исходного слова). Преобладают в гнезде глаголы (41,9%), затем следуют существительные (32,3%), затем имена прилагательные (25,8%).

Производные в гнезде размещаются на трех словообразовательных ступенях. Первую ступень словообразования представляют 13 дериватов: 9 глаголов, 3 существительных, 1 прилагательное. На второй словообразовательной ступени находится 14 производных: 3 глагола, 7 существительных, 4 прилагательных. Третьему шагу деривации принадлежит всего 4 производных: 1 глагол и 3 прилагательных. Основные словообразовательные процессы в гнезде происходят на первой и второй словообразовательных ступенях, на третьей наблюдается резкое угасание словообразовательной активности производных в гнезде.

В словообразовательном гнезде с исходным глаголом *работать* (XVIII – середины XIX веков) насчитывается: 75 существительных (46,6%), 54 глагола (33,5%), 9 причастий (5,6%), 23 прилагательных (14,3%) – всего 161 дериват. Самая большая в количественном отношении группа производных в гнезде – имена существительные, на втором месте – глаголы, на третьем – прилагательные. Глубина СГ2 – пять словообразовательных ступеней, ширина – 29 дериватов, мощность – 161 лексема.

На первой ступени глагол *работать* становится производящим для 7 существительных, 1 прилагательного, 21 глагола, т. е. для 29 производных. На второй ступени образуется 36 существительных, 8 прилагательных, 27 глаголов, 7 причастий, т. е. 78 производных. На третьей ступени находится 41 производное: 19 существительных, 14 прилагательных, 5 глаголов, 2 причастия. Четвертому шагу деривации принадлежит 11 производных – все 11 существительные. Пятому – 2 существительных.

Основные словообразовательные процессы в СГ2 происходят на первой – третьей ступенях словообразования. Первое место по количеству

производных занимает вторая ступень словообразования – 78 дериватов (48,4%), второе место принадлежит третьей словообразовательной ступени – 41 дериват (25,5%), третье – первой ступени – 29 дериватов (18,0%). На четвертой ступени словообразовательный процесс в СГ2 затухает – 11 производных (6,8%), на пятой – завершается – 2 деривата (1,2%).

Современное словообразовательное гнездо глагола *работать* объединяет в своем составе 339 имен существительных, 42 имен прилагательных, 83 глагола, 64 причастия и 2 наречия, то есть состоит из 530 производных (без исходного слова). Самую большую в количественном отношении группу дериватов в СГ3 составляют имена существительные (больше половины всех производных – 63,9% гнезда), на втором месте находятся глаголы (15,6 %), на третьем – причастия (12,08 %), на четвертом – прилагательные (7,9 %), в СГ всего два наречия.

Основные словообразовательные процессы в гнезде происходят на первой, второй и третьей ступенях деривации. Здесь находится 491 производное (92,64 % всех дериватов). На пятой и шестой ступени происходит резкое угасание словообразовательной активности производных в гнезде.

На всех этапах своего развития СГ *работать* выступает как многословное гнездо-дерево. Статистические формулы гнезд, в которых выражаются количественные характеристики, в кратком виде отображают структуру гнезд и соотношение характеризующих их параметров: СГ1 → 31–3–13–24–8; СГ2 → 161–5–29–102–58; СГ3 → 530–6–31–296–140. Первое число соответствует лексическому объему гнезда, т. е. мощности, второе – глубине гнезда, т. е. количеству словообразовательных ступеней, третье – ширине, т. е. количеству непосредственных производных исходного слова, четвертое – количеству словообразовательных цепей (СЦ), пятое – количеству словообразовательных парадигм (СП) в гнезде.

Эволюционное развитие СГ *работать* характеризуется существенным ростом всех количественных показателей: в 17 раз увеличивается лексический объем (при количественном сопоставлении учитываются параметры СГ1 и СГ3); в 2 раза увеличивается глубина гнезда; в 2,4 раз возрастает словообразовательная активность базового слова гнезда, на что указывает рост ширины гнезда с 13 дериватов в СГ1 до 31 деривата в СГ3; более сложными и разнообразными становятся синтагматические отношения в гнезде – количество СЦ увеличивается в 12,3 раза; производящая база гнезда увеличивается в 17,5 раз (количество СП в СГ1 – 8, в СГ3 – 140). Гнездо в современном языке стало более мощным, глубоким и разветвленным.

Сопоставление количественных показателей частеречной

принадлежности дериватов показывает, что с этой точки зрения произошли такие изменения: увеличение доли существительных в СГЗ, сравн.: в СГ1 – 32,3% (на первом месте были глаголы – 41,9%), в СГ2 – 46,6%, в СГЗ – 63,9%. Возрастание удельного веса существительных объясняется активизацией процессов образования отглагольных существительных, отвлеченных и особенно сложных существительных.

Гнездо *работать* в своем развитии демонстрирует регулярное использование богатых словообразовательных ресурсов русского языка, отражает сложный процесс становления и упорядочивания словообразовательных норм русского языка, состоящий в утверждении и специализации продуктивных моделей и утрате непродуктивных.

Развитие СГ *работать* осуществляется главным образом за счет увеличения его ширины, а также за счет регулярного пополнения сложными образованиями на всех шагах деривации. Отмечается также глубинный рост гнезда, который проявляется в увеличении многозвеньевых СЦ, а также в увеличении словообразовательной активности производных второй – четвертой ступеней словообразования.

Савченко О. М.

СЦЕНАРІЙ НАРОДОЗНАВЧОГО СВЯТА «ВЕЛИКОДНІ ДЗВОНІ»

Великдень – найбільше християнське свято. До цього свята віруючі дуже старанно готуються. Для українців Великдень – це не тільки різнокольорові писанки і смачна паска, це особливе свято, коли слідує традиціям і вірять у диво. Існує безліч повір'їв і застережень на Великдень. Дотримуючись їх, усе бажане здійснюється.

Сценарій заходу допоможе в інтерактивній формі ознайомити з традиціями підготовки до Великого свята – Воскресіння Христа.

Особливості проведення: свято відбувається в просторій залі у формі вистави. Проводиться в переддні свята Великодня.

Оформлення: стіл, оздоблений рушниками, гілочками верби, крашанками, писанками, паска.

Тривалість проведення: до 60 хв.

Діючі персонажі: Ведучі (2 особи), Дівчата-учасниці (5 осіб)

Лунає спокійна музика

Голос (за сценою): Нарешті прийшла весна. Ласкаве сонечко зігриває землю і перші квіти розпускаються назустріч теплу. Легенький вітерець-пустун грається вітами верби над річкою. На калині виспіває соловей, славлячи нашу чудову українську землю і йому вторять сотні пташиних голосів – все співає. І земля співає, бо прийшла весна.

Ведучий 1: Вдягла весна мережану сорочку,
Умившись і звільнившись від турбот.
І підіймає волошкові очі
До вищих до церковних позолот.

Ведучий 2: Душа стає в цю днину молодою
Забувши, що слова бувають злі.
І повняться старання добротою
На ранньому скоромному столі.

Ведучий 1: Великдень всіх нас на гостини просить
Малює сонце полотно небес
І крашанку, як усмішку підносять:
Христос Воскрес! Воістину Воскрес!
Заходять дівчата, ведучи «кривий танець»

Ведучий 1: Найбільшим святом весни для всіх християн є Великдень. У нас, в Україні, це свято завжди відзначалося урочисто. Воно пов'язало в собі народні звичаї і традиції передхристиянських часів з християнськими обрядами.

Ведучий 2: Нині Великдень – церковне свято, що возвеличує про воскресіння Ісуса Христа-спасителя людства. Готуються до нього задалегідь.

Ведучий 1: Ми пережили великий піст, під час якого скоромне (їжу тваринного походження) їсти заборонялось. Під час посту організм очищався, оновлювався, а значить оновлювалась і душа.

Ведучий 2: Наші пращури були мудрими і дбали про своє здоров'я.

Ведучий 1: Кожен день останнього тижня Великого посту – Страсний – це так би мовити східці, по яких люди йшли до Великодня.

Дівчина 1: Найважливіші дні цього тижня починаються з четверга. До четверга вся хата та господарство повинні були приведені до ладу, чисті. А тому четвер називали Чистий або Страсний.

Дівчина 2: Усі члени родини мали в цей день до сходу сонця викупитися, щоб позбавитись хвороб.

Дівчина 3: А дівчата ворожили на красу: збиралися на берегах річок на схід сонця, розпускали волосся і заходячи у воду, промовляли: «Водо, на тобі русу косу, дай мені дівочу красу».

Дівчина 4: Вірили, що дуже добре стригтися у Чистий четвер, бо не буде голова боліти і волосся випадати не буде.

Дівчина 5: Після вечірньої служби з церкви несли «страсні свічки». І згасання свічки дорогою вважалося недобрим знаком.

Ведучий 2: Заступала Страсна п'ятниця. Ні шити, ні прясти та навіть голосно розмовляти в цей день заборонялось. За народним віруванням казали: Хто у Страсну п'ятницю співає, той на Великдень плакати буде.

Ведучий 1: А ще в п'ятницю печуть паски. І з таїнством випікання існує багато прикмет.

Дівчина 1: Поки печеться паска – не можна з хати нічого позичати.

Дівчина 2: Бажано, поки печеться паска, щоб у хаті не було сторонніх, аби паску не обговорювали.

Дівчина 3: Не можна лежати на печі, аби паска не була горбата.

Дівчина 4: Садять паску у піч з молитвою, з промовлянням: Боже благослови! Христос Воскрес! Те саме промовляли, витягаючи її з печі.

Дівчина 5: Крихти від паски не можна викидати курям чи свиням, лише – рогатій худобі.

Дівчина 1: Вершечок від паски, висушений і залишений про запас, має, за повір'ям, лікувальні властивості не лише для людей, а й для худоби.

Ведучий 1: Паска – це гордість господині. Вдала паска віщувала добро і щастя в родині і була символом добробуту на рік.

Ведучий 2: Невід'ємна частина Великоднього свята – писанка або крашанка. З давніх-давен яйце було символом весняного відродження природи, зародження життя, продовження роду.

Ведучий 1: Ними обмінювалися при христосуванні, використовували для привітання, розваг та ігор. Розмальоване яйце вважалось родинним оберегом.

Ведучий 2: Тому з появою писанок існує багато легенд.

Дівчина 2: Десь глибоко під землею сидить злий змії. Щороку напередодні Великодня посилає він своїх гінців на землю – перевірити, чи малюють люди писанки. Якщо писанок багато – змії чахне, і залізні ланцюги надійно утримують його. Лютує змії, чекає коли-то вже не буде писанок, щоб вирватися на волю і принести на землю зло. Та не дочекається...

Дівчина 3: Не дочекається, бо то дуже давня традиція нашого народу і зберігається вона і донині.

Дівчина 4: Але не можна плутати писанки з крашанками. Останні – це просто варені курячі яйця, що покрили одним кольором. Після освячення в церкві їх вживають в їжу.

Дівчина 5: А писанки дарували один одному, зберігали в хаті під іконами. Це був сильний оберіг для родини, бо, розписуючи писанку, майстриня вкладала душу і своє світобачення.

Дівчина 1: Так, писанки були сильними оберегами. З наближенням грози відчиняли вікно і кидали у двір, щоб врятувати домівку від удару блискавки.

Дівчина 2: А коли починали орати поле, у першу борозну клали писанку, щоб жито вродило добрим.

Ведучий 1: Здавнини почалася оця прадавня сторінка магичної обрядовості українців – писанкарство. Писали писанки всі, проте особливе

магічне значення розмальовуванню писанок надавали дівчата. Кожна ворожила над білою шкарлупою: писала так, аби саме її писанки сподобалась людям. А найкращу – дарувала своєму судженому.

Дівчина 3: Йде Великдень, йде, дівчата!

Будемо писанки писати

Писаночок-крашаночок

Напишемо аж сім коробочок!

Дівчина 4: А й справді. Сьогодні як раз день писати писанки, бо писанки, розмальовані в цей день, будуть довго зберігатися.

Дівчина 5: А де ж ми фарби візьмемо?!

Дівчина 1: Та ми ж домовлялися, що кожна принесе по одній фарбі з дому. Ось я маю жовту – присвячену сонцю, зорям і місяцю, а в господарстві – врожаю. А виварила її з кори дикої яблуні, що в садку росте.

Дівчина 2: А мене бабуся навчила робити зелену фарбу. Для цього потрібно мати луску молодого соняшника. А означає вона – весну, воскресіння природи.

Дівчина 3: А я принесла темну фарбу – із дубової кори. А символізує вона землю-матінку та врожай, що дає вона нам.

Дівчина 1: Ну, а червону, напевно, принесли всі, правда? Її отримати найлегше – треба зварити лушпиння цибулі. І чим довше вариш тим густіше буде колір.

Дівчина 4: Так, без червоної не можна, бо вона радість життя означає, любов! А без них в житті не можна.

Дівчина 5: А починати писати писанки потрібно з молитви, щоб вийшли вони гарними і пишними.

Дівчина 3: Дівчата, не забувайте, що кожна рисочка, кожен завиток на писанці має свій символічний знак.

Дівчина 2: Так, існує багато символів, завдяки яким можна створити безліч орнаментів:

Колесо – знак безсмертя і майбутнього небесного існування.

Хрест – символ Всесвіту.

Дерево життя – символ небесної осі і скарбниці життя, це образ Божої мудрості.

Свастика – це знак святого вогню і сонця.

Колосся – це уособлення предків, це Воскресіння.

Граблі – це символ дощу.

Дубовий листок – є святим символом Божої справедливості.

Дівчина 3: От напишемо писанок і понесемо в неділю раненько.

Музична композиція «Великодня гайка»

Ведучий 1: У Великодню ніч спати не лягали, бо вірили, що Бог роздає щастя тільки тим, хто не спить. У церкві відбувається урочистий

ритуал – святкова служба: святять паску, крашанки, ковбасу, вино.

Ведучий 2: Не святять лише смажену курку. Легенда розповідає, що як народився Ісус, то саме курка вигребла немовля із ясел.

Ведучий 1: Повернувшись із церкви додому зі свяченою паскою, тричі промовляють: «Свята паска в хату – нечисть із хати». І починали святковий сніданок: їли все свячене, а перш за все крашанку, розрізану на стільки частин, скільки було членів родини.

Ведучий 2: Із залишками святкової їжі поводитись дуже обережно, бо існує повір'я, як миша з'їсть свяченої паски, то перетвориться на кажана. Тому рештки збирали і закопували в такому місці, де ніхто не ходить, щоб не топтати святого.

Ведучий 1: Після сніданку виходили на святкову гаївку – молодь співала веснянки, водила танці-хороводи, діти гойдалися на гойдалках, грали в ігри – усі веселилися.

Музична композиція: Пісня-гра «А ми просо сіяли»

Ведучий 1: Наше свято закінчується. І ще раз я скажу «Христос Воскрес!»

Ведучий 2: Воістину Воскрес!

Всі разом: Христос Воскрес!

Ведучий 1: А може, на цім святі із бездуховності воскреснемо ми?

Седашев Я. Ю.

ВАСИЛЬ СТУС – ЛЮДИНА СВОГО ПОКОЛІННЯ

Науковий керівник –

кандидат педагогічних наук, доцент **Г. І. Бондаренко**

Василь Стус належить до поетів свого покоління, до кращих з них. Поезія Василя Стуса стала помітним явищем не тільки української та світової літератури, а й усього нашого суспільного життя. Непересічний талант поета, його трагічна доля, відчайдушна боротьба в тоталітарній державі «розвиненого соціалізму» за національну незалежність українського народу, розвиток його самобутньої культури, відродження духовності, історичної пам'яті, сміливі виступи проти облудної комуністичної ідеології викликали в людей, особливо в молоді, великий інтерес до його особи.

Уся сила поезії Стуса – у тих ідеях, які вона несе в собі, в образі автора, що постає в ній. Майстерність митця не лежить на поверхні, вона – в умінні віднайти різні смислові шари й глибоко заховані асоціативні зв'язки, символіку слова й образу.

Поезія Стуса – різнопланова. Поруч постають вірші різні за стилістикою та за характером образності, органічно поєднуються глибока філософська ускладненість і фольклорні інтонації, поезія нестерпного болю за долю рідного народу і прозора яскравість заповітної мрії,

щасливого майбуття. Є у поета багато віршів, написаних вільним неримованим прозовіршем, зокрема у збірці «Веселий цвинтар». Василь Стус зробив перехід до якісно нової стилістики у своїх останніх поезіях збірки «Синій птах». Більше за життя Стус любив Україну, за неї і пішов на муки, наголошує В. Романько [7, с. 13]. Образ самої України, зрадженої й зрадливої, моєї й чужої мені, «нестерпної рідної чужини» – України, де нема живих людей, звучить у вірші «Серце стугонить катам наперекір»:

*Горить свіча –
А спробуй відшукай людину
На всю велику Україну* [7, с. 35].

Суть поезії Стуса у знайденні себе у світі шпиків, сексотів, стукачів, колючих дротів і знелюднення. Знайдення себе – це знайдення української людини. І в кінцевому підсумку знайдення в собі людини і української людини – запорука політичних змін.

Неважко визначити коло повторюваних тем і мотивів інтенсивної поезії В. Стуса, тих тем і мотивів, що протягають нитку зв'язку між його поезією й зовнішнім світом. Василь Стус – Людина з великої літери, поет правди і одвертості. Страждання виявляє у творах В.Стуса загальнолюдський філософський зміст: це – «по вітчизні вічні страсті» – одвічний болісний пошук людиною втраченого раю, землі обітованої, не лише як ідеального територіального, соціокультурного середовища, а насамперед як пристанища духу, гармонії всередині внутрішнього світу», – наголошує Алла Бондаренко [2, с. 47].

Микола Ільницький з повагою ставиться до В. Стуса як особистості, а відтак і до його поезії. Розглядаючи палімпсести Василя Стуса, автор зазначає, що ліричний герой «перебуває переважно у двох станах, двох часових вимірах: спогаду й чекання, минулому й майбутньому» [4, с. 14]. Особливе значення приділяє дослідник зіставленню Стусової поезії з шевченківською традицією, говорить, що вона «кожною клітиною виростає з традицій української поезії» [4, с. 15]. Він не відділяє В. Стуса від свого покоління, з яким єднає не тільки поетична образність, ускладнена метафорика, де зорово-слухові асоціації апелюють водночас до всіх почуттів людини, а й прагнення очистити поезію, історію, власну душу від неправди, фальшу, нещирості і відновити істину.

Леонід Плющ у своїй статті аналізує поезію «Вільготно гойдається зламана віть». Дослідник навіть пропонує започаткувати стусознавство, щоб зберегти дух епохи Стуса, але так, щоб ця епоха не заважала бачити «суті поетичного в поеті». Дослідник повторює, що героїчна страдницька путь поета в радсоцконцтабірному світі не повинна відвертати увагу від Всесвіту, ним відкритого, й «поетичного космосу», ним створеного. Автор у своїй статті порівнює два відомі варіанти поезії «Вільготно гойдається зламана віть», досліджує семантику вірша, не проминаючи жодного рядка,

жодної строфи. Він докладно аналізує композиційну побудову, змістовно пов'язану з ідеєю внутрішньої totoжності «макрокосмосу – лінгвокосмосу – мікрокосмосу» [6, с. 39].

Галина Бондаренко у статті «Мотиви поетичного стилю В. Стуса» приділяє велику увагу мотивам лірики поета. Дослідниця наголошує на тому, що найголовніше у творчості Василя Стуса – вічні проблеми, які носять загальнолюдське значення: що таке добро і зло, у чому смисл життя, як має жити людина? З чистого джерела народної пісні черпав В. Стус доброту, любов до краси. Від мами і від пісні він вчився ставити над усе совість і слово правди. У творах В. Стуса тісно переплітаються реальне й уявне, особисте й загальне. Поет став символом нашої віри, нашої духовності. І слово поета йтиме світом, бо він дав йому золоту душу [3, с. 46].

Безмежна любов до рідної землі, рідного народу примушує поета ставитися до них з найвищою мірою вимогливості, не заплющувати очей на темні сторінки минулого, не прощати їх. Поет незвичайного мистецького обдарування, він створив неповторні картини, образи, що б'ють у саме серце. Отже, В. Стус трудно, долаючи присуди й пересуди, владно увійшов у нашу поезію, у нашу сучасність, наш світ, став символом нашої духовності, зазначає В. Неділько [5, с. 614].

І тому ми маємо людину, яка, рятуючись від цинізму, під тиском обставин змушена творити власну високу трагедію, вибравши сей вид, як такий, що дає найкращу можливість самовираження. Цьому найповніше відповідала філософія та ідеї саме екзистенціальної наснаги: «Тобе, ornottobe?» Ілюзій при цьому не було.

В літературі – як на цвинтарі:

Одні лежать, а тим іще копають.

Не плач, сльотавий, сльози витри,

Ти бачив, як живих ховають? [8, с. 42]

Василя Стуса як поета неможливо відділити від свого покоління – покоління Василя Симоненка, Івана Драча, Миколи Вінграновського, Івана Світличного, Ігоря Калинця тощо. Він так само відчуває, так само прагне правди й справедливості, летючи далеко в космос із земними тривогами. У Стуса той же пошук нових художніх форм, нового звучання слова, та ж потреба зробити кращі її здобутки надбанням української літератури.

Безкопромисний і запальний, нетерпимий до будь-якої неправди, Стус особливо боляче сприймав спроби тоталітарного режиму витравити останні рештки духовності нашого народу, зрусифікувати Україну, зробити те, чого не пощастило волуєвим, – знищити саму українську мову. Як тільки міг, він відстоював самобутність української нації, виступав проти закриття українських шкіл.

Кажуть, істинне знання про людину тільки в Бога. Такого Василя

Стуса, яким він був перед самим собою, бачимо в його поезіях. Він поклав своє життя за Україну, за честь і гідність кожної окремої людини. За майбутню перебудову, яка неодмінно повинна увінчатися успіхом: народ відчує себе справжнім, а не декларованим господарем у своїй країні.

Тема любові до України, убоління за долю її народу, тяжкий біль і туга, викликані розлукою з рідним краєм, є провідною, наскрізною темою поетичної творчості В. Стуса. Ці мотиви досить яскраво відчутні в поезії «На колимському морозі калина». У ній – невимовна туга за Україною – її повітрям, землею, небом, за рідними, друзями – усім тим, що зветься Батьківщиною. Проте туга, смуток викликані не тільки особистими переживаннями, а насамперед високими патріотичними почуттями синівської відданості, самозреченості в ім'я народу. Цим поетичним твором автор утверджує ідею безкорисливої, незрадливої, самовідданої любові до рідного краю – України.

Тепер, коли Україна стала самостійною, незалежною державою, відкривається широкий простір для вільного розвитку художньої літератури, правдивого зображення в ній минулого і сучасного життя українського народу, його багатовікової боротьби за національне та соціальне визволення, про яке мріяв Василь Стус.

Назва збірки «Веселий цвинтар» підказана фантазмагорією української реальності. У цій збірці поглиблюються мотиви попередньої і з'являються нові, а гротеск не тільки межує із неповажно трактованим трагізмом, а й набуває подеколи якогось зухвало-відчайдушного характеру. Василь Стус повертав українське до вселюдського, світового, а вселюдське, світове привертав до українського.

Значна частина віршів Василя Стуса характеризується «високістю розуміння України» [8, с. 7] і являє її образ, оточений ореолом любові й ніжності. «Україна, Лебедина, Слава», «Моя тополе, краю мій»; «золота, як мрія, Україна»; «моя Вітчизно пресвята» – ось лише дециця тих найменувань, якими наділяє В. Стус свою землю: «... рідний край на белебні ясніє, осіяний. Почуй мене! І озовись, коханий!». Ці слова висвічують ясну барву почуттєвого спектру поезії В. Стуса [8, с. 29].

Відхилення від норми життя в боротьбі за вільну Україну, Василь Стус поклав в основу творення своїх збірок поезій «Зимові дерева», «Веселий цвинтар», «Круговерть», «Дорога болю».

Українська душа розчинила свою національну природу в єдиній божественній суті. Україна для Стуса не стала об'єктом політичного ідопоклонництва, адже Василь Стус «аж ніяк не національно замкнена, національно обмежена людина». Мало того, він зробив «замах на усталений національний стиль душі». Україна в нього – «лише вихідний пункт ... поетичної мандрівки». Питання України у В. Стуса, з одного боку, зв'язане з питанням «з якого я роду?» і процесом навернення до

національних святинь; з другого – з питанням «хто я?», яке спрямовує до першооснов людського існування. Україна виступає як «дорога все дороги», як шлях до себе. Тут – позачасовість і позапростір, тут «поорана чорна дорога кипить. Нема ні знаку од прадавнього шляху...» [8].

Україна – то була його найбільша любов і найбільший біль. Її майбутнє пекло й тривожило поета набагато більше за його власне життя. Безмежна любов до рідної землі, рідного народу примушує поета ставитися до них з найвищою мірою вимогливості, не заплющувати очей на темні сторінки минулого.

Сам Василь Стус – унікальна особистість, втілена ідея нової абсолютної свободи («Україна є вільна, бо я є вільний...») й високої духовності. Він – предтеча, що бредє, «зарошений у власну кров і піт», показуючи шлях нової людини. На нелегкій дорозі України він був один із героїв, що боролися за її соборність, незалежність і славу. Випробування не тільки не зламали волю митця, навпаки, – тільки загострили його слово. За свою щирість і відвертість Василь Стус заплатив велику ціну.

В усі часи людство хвилювало стан духовності окремих людей і суспільства в цілому. Висока духовність громадян суспільства є запорукою економічного процвітання держави, добробуту нації її здоров'я, її майбутнього. В. Стус у своїх поетичних творах проводить ідею самопізнання через подолання власних сумнівів, яке приведе до самоутвердження і навіть до самоспалення, якщо цього потребуватимуть умови та обставини життя.

Ми намагалися розкрити багатогранний і складний світ В. Стуса, дали уявлення про особистість митця, його життя, епоху, у яку жив і творив поет, ідейно-художній зміст найважливіших творів, вартість мистецького доробку, який він залишив нащадкам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернадська Н. І. Українська література ХХ століття / навчальний посібник для старшокласників та вступників до вищих навчальних закладів. Київ: Знання-Прес, 2006. С. 253–258.
2. Бондаренко А. Лексична парадигма «страждання» в поезії В. Стуса. *Мовознавство*. 1995. № 2–3.
3. Бондаренко Г. І. Мотиви поетичного стилю В. Стуса. *Наукові записки національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Випуск 41. С. 146–149.
4. Ільницький М. Палімпсести Василя Стуса: [Про творчість українського поета]. *Вітчизна*. 1990. № 3. С. 12–18.
5. Неділько В. Я. Василь Стус. Доля. Життя. Поезія. *Українська мова і література в школі*. 1992. № 1. С. 14–16.
6. Плющ Л. Вільно гойдається зламана віть...: [Про вірш В. Стуса]. *Слово і час*. 1991. № 11. С. 39–45.
7. Романько В. І. Василь Стус і Слов'янщина / збірник матеріалів. Слов'янськ, 2007. 46 с.

8. Стус В. С. Стус Василь. Золотокоса красуня: Вірші / упоряд. Д. Стус. *Слово і час*. 2002. 45 с.

9. Шевельов Ю. Трунок і трутизна. Про «Палімпсести» Василя Стуса / *Українське слово. Хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ ст.* Київ: Рось. 1994. С. 366–395.

Семергей Д. В.

ОБРАЗ «НОВОЇ ЖІНКИ» В НОВЕЛІСТИЦІ МИКОЛИ ХВИЛЬОВОГО

Науковий керівник –

кандидат філологічних наук, доцент **Н. В. Лисенко**

У всі часи жінка відіграє важливу роль у житті не тільки конкретної людини, але й усієї нації. Вона – мати, дружина, сестра, кохана. Жінка завжди була і лишається берегинею домашнього вогнища та сімейного затишку. Науковці зазначають, що через жіночі образи можна вивчати національну культуру, традиції, національний дух, стосунки між людьми.

Майже всі українські письменники зверталися до зображення жінок та їхньої тяжкої долі. Це і Г. Квітка-Основ'яненко, і Т. Шевченко, і П. Мирний, і І. Нечуй-Левицький, і М. Старицький, і І. Франко, і Марко Вовчок, і О. Кобилянська, і В. Стефаник, і Г. Тютюнник тощо. Не оминув цей образ і Микола Хвильовий, який описував і акцентував увагу на актуальному на той час типу «нової жінки».

Жінка початку ХХ століття вже не обмежує себе дітьми, кухнею та церквою, вона творить нове суспільство на рівні з чоловіками, часто є морально-сильнішою за них. Тому ці образи у творах М. Хвильового часто наділені чоловічими рисами – сила, мужність, сміливість [3, с. 65].

У своїх новелах письменник розповідає про долю жінки в часи революції, I світової війни та перші роки після її закінчення. Образи таких героїнь-революціонерок можна проаналізувати на прикладі новел «Кіт у чоботях», «Легенда», «Синій листопад» та «Сентиментальна історія».

«Товариш Жучок», головна героїня новели «Кіт у чоботях», бачила своє покликання в тому, щоб «висушити болото», створене революцією. В ході розповіді про героїню автор переконує читача, що обраний нею шлях єдино правильний у даній ситуації, бо вона повністю реалізує свої здібності, виявляє всю «яскравість» душі. Ця жінка переконана в необхідності боротися і з низьким рівнем освіченості, і з відсутністю дисципліни та порядку, має почуття відповідальності [1, с. 57]. У своїй героїні М. Хвильовий навіть ім'я відбирає, називаючи її «товаришем Жучком». А може, ім'я її відібрав сам революційний час, який потребував знівельованих, однотипних «муралів революції»? Організаторські здібності Гапка проявляє повною мірою, до того ж, вона цілеспрямована і наділена твердим характером, достойно виконує роботу секретаря ком'ячейки. М. Хвильовий вдало обігрує ленінську тезу про те, що тепер

будь-яка жінка може керувати державою: *«За товаришем Жучком – та сама куховарка Гапка, що прочитала єдину брошуру «Что такое коммунизм» і опинилася «при владі»* [4, с. 346].

Дуже яскраво зображена чоловікоподібність героїні. Це своєрідна метаморфоза від жінки-матері до жінки-революціонерки. Вона одягнена в безгудзиковий одяг кольору хакі, чоботи, і в неї голена голова. Це тому, що вона «вогонь революції», її безпосередній учасник. Але в новелі зображена і внутрішня спустошеність героїні. Через це навіть М. Хвильовому дуже сумно й боляче, бо він же *«до безумства любить ніжних жєнщин з добрими, розумними очима»* і бажав би їм кращої долі, аніж її має «товариш Жучок» [4, с. 348]. Отже, героїня новели «Кіт у чоботях» – це образ «жінки-революції», яка прийшла на зміну традиційним сентиментальним та безвольним Катрусям та Ганнусям.

Такою самою «новою жінкою», яку породила революційна дійсність є героїня «Синього листопада» – Марія – активна учасниця революції, яка й після її закінчення не покидає розпочатої справи: *«Жєнщини революції пішли плодити дітей. Тільки Марія і небагато не пішли»* [4, с. 213]. Жінка не розчарувалася в революції та свято вірила у правильність свого вибору: *«Сама говорила: песик революції – тєв, тєв! Але не приблудилась: знала Фігнер і ще багато»* [4, с. 214]. Власне, цією невеликою реплікою М. Хвильовий говорить, що героїня потрапила в революційну круговерть не випадково і була досить освіченою. На відміну від інших, Марія була морально сильною жінкою, яка не давала себе образити. З чоловіками вона почувала себе вільно, зверхньо. Але попри моральну стійкість, постійну боротьбу і життя в тяжких умовах, Марія не позбавлена душевної доброти, співчуття, любові. Її витримка біля хворого Вадима варта захоплення. Вона нагадує собою Пресвяту Діву.

Образ Марії – трагічний. Вона опиняється перед вибором: залишатися вірною революційним ідеалам, продовжувати вести боротьбу чи кинути все це і зайнятися жіночими справами – одружитися, народити дітей. Але обоє ці варіанти розвитку майбутніх подій не мають для Марії сенсу без Вадима. М. Хвильовий характеризує це так: *«Підєш на право – загризе вовк. Підєш на лєво – уб'єшє в ярку. Це правда. Це дійсність. Принаймні для неї»* [4, с. 217]. Ми не знаємо, який вибір зробить Марія. Автор не дає відповіді на це питання, вказуючи лише: *«Марія йшла на схід»* [4, с. 218].

У новелі «Лєгєнда» письменник зобразив повстанця-жінку, переодягнену в юнака Стєньку. Дослідник творчості Миколи Хвильового, Нєстєлєєв М. А., зазначав, що *«ризикована гєндєрна гра у творі мотивована романтичним бажанням подвигу й соціальним обмеженням гєроїзму для жєнок. Хвильовий зосєреджує увагу на зовнішній маскулізації дівчини, оскільки насправді вона не стає гєроєм, а вчиняє як*

повія» [2, с. 131]. Це образ романтично-трагічний, пройнятий сумом і співчуттям до дівчини, до її нової місії, яку вона мусить виконувати в жорстокому світі. Стенька, переживаючи драматичні ситуації жінки-матері та жінки-повії так і не змогла стати чоловіком. Увесь твір героїня прагнула до самопожертви.

Головна героїня оповідання М. Хвильового «Сентиментальна історія» – це узагальнений образ української жінки пореволюційних часів. Використовуючи цей образ, письменник намагається переконати читачів у тому, що роль жінки виняткова у будь-які часи, у будь-якому суспільстві. У творі перед нами постає образ чистої і наївної Б'янки, щиро захопленої революційними перетвореннями. Вона намагається знайти своє місце у новому буремному суспільстві. Жінка не бажає бути «зайвою» в оточенні, не бажає бути такою, як її товариші Улянка та Чаргар. Б'янка навчилася самотужки виходити зі скрутних становищ, які з'являлися у її житті. Та в той же час вона ніколи не дозволяла собі іти на компроміси із власним сумлінням. Героїня відчуває й усвідомлює те, що не можна сидіти склавши руки, бо інакше її «вишневоока Україна» перетвориться на збіговисько моральних потвор. Але навколо діється щось жахливе, бридке. Б'янка називає ці суспільні процеси «світовим бардачком». Омріяне майбутнє для своєї країни дівчина вважає «сентиментальною даллю», адже сміливими та красномовними лозунгами життя не покращити. Дівчина хворіє «темною ніччю нашої дійсності», але, на жаль, змінити щось у суспільстві та в оточуючих людях – не в її силах. Відчайдушною спробою налагодити гармонію між реальністю і мрією став останній вчинок героїні оповідання. Віддавши себе, дівчина загубила найчистіше, найсвятіше і найдорожче, що було в її душі.

Образ жінки-матері М. Хвильовий теж інтерпретує по-новому. Змінюється дійсність – змінюються й люди. У збурених обставинах перших десятиліть ХХ століття роль жінки – народжувати і виховувати – доповнюється ще одним штрихом: ціною власного життя рятувати дітей від жорстокості та абсурдності світу, поділеного на класи, на непримиренні ворожі табори. Це М. Хвильовий яскраво відобразив у двох новелах – «Мати» та «Я (Романтика)».

Для зображення матері-черниці у новелі «Я (Романтика)» автор звернувся до образу Богоматері. Марія, втілення християнського людинолюбства й доброти, – інша, світла частина свідомості героя, який намагається безуспішно протистояти злу. Любов до матері заважає комунарові бути слугою революції, оскільки революція наказує вбивати, а мати кличе до доброти й любові. Образ матері, ніби маяк, що показує правильний шлях відважним морякам, з'являється завжди, коли син опиняється перед необхідністю вибору. Наприклад, коли дії доктора викликають внутрішній супротив, обурення головного героя, маяк починає

світити: *«І тоді відходила, віддалялась од мене моя мати – прообраз загірної Марії, і застигала у темі, чекаючи»* [4, с. 407]. Мати завжди дивиться зажурно на свого сина в моменти духовного прозріння.

Мати до останнього моменту не вірить, що її син – злочинець: *«Мати каже, що я (її м'ятежний син – авт.) зовсім замучив себе... Тоді я беру її милу голову з нальотом сріблястої сивини і тихо кладу на свої груди...»* [4, с. 408]. За вселюдським законом так і повинно бути. Спочатку мати народжує сина, виховує його, вигодовує, а потім уже дорослий син опікується своєю матір'ю. У світі, перекинутому догори ногами, все відбувається навпаки. Син не тільки не захищає матері від старості, хвороб, незгод, а готовий її знищити, тому що ідеал «загірної комуни» не вміщується в межах християнської моралі, любові, поваги до ближнього.

Марія не просить помилування, не благає про порятунок, навіть слів докору не чує з її вуст, лише *«стоїть, звівши руки, і зажурно дивиться...»* [4, с. 409]. Не за своє життя переживає жінка, а за знівечену душу свого сина. Страшна мука бринить у її погляді, проте не менше страждання в її серці. Але, тим не менш, багато на світі ворогів «загірної комуни», а найголовніший ворог – рідна мати.

У новелі «Мати» добре розроблений образ матері-українки, якій судилося прощати своїх фанатичних синів або ж закривати їх своїм тілом від братовбивчої руки. У цьому творі М. Хвильовий продовжив осмислення новели «Я (Романтика)», але це вже материнська версія трагедії. «Напівмертвій» матері випадає доля стати свідком, а потім – учасницею братовбивства.

Трохи згодом перед нами постає вже не та спокійна, добра Марія, а вже божевільна, бідна матір, яка почала сприймати оточення як «пекельний сон». Мати вже не пізнає Остапа – *«перед нею стояла сувора і без кінця далека їй людина. Це вже був не той Остап, що обіцяв годувати її смачними цукерками. Це було втілення незнаной їй хижої мудрості»* [4, с. 395]. Таким же далеким і чужим видається їй Андрій. У розпачі жінка підставляє під сокиру старшого сина власну голову, рятуючи меншого. Жорстока реальність братовбивства спустошує материнство.

Отже, розглянуті новели свідчать про те, що М. Хвильовий намагався показати «жінку революції» – романтичну особу, яка не зреалізувала себе. Але поруч із такими героїнями автор розкриває й образи жінки-матері. Всі ці образи романтично-трагічні, пройняті сумом і співчуттям до жінки, до її нової місії, яку вона мусить виконувати в жорстокому світі. Всі його героїні відмовляються від земних радощів, від жіночого ества, деякі навіть скоюють суїцид задля «високої мети», але так і не досягають поставлених цілей.

Більшість жінок «нового типу» були позбавлені сентиментальності («Легенда»), ніколи не шукали співчуття («Я (Романтика)»), служать ідеям

революції («Кіт у чоботях»), зазвичай відмовлялися свідомо від щастя материнства («Синій листопад»). Вони ризикували, прагнули довести чоловікам, що й вони можуть здійснювати революцію.

Таким чином, образи героїнь, котрих нам презентував Микола Хвильовий у своїх новелах ще раз підтверджують те, що тип «нової жінки» був наділений такими рисами: мужність, сила волі, відповідальність, ініціативність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лігостова О. Вибір героїв Хвильового. *Слово і Час*. 1995. №1. С. 56–59.
2. Нестелєєв М. На межі: Суїцидальний дискурс українського модернізму: монографія. Київ: Академвидав, 2013. 131 с.
3. Откович К. Ілюзія свободи: образ жінки від традиціоналізму до модернізму: монографія. Київ: КАРБОН, 2010. 65 с.
4. Хвильовий М. Твори в 5-ти томах / упоряд. й заг. ред. Г. Костюка. Нью-Йорк, Балтимор, Торонто: Об'єднання укр. письменників «Слово»: Укр. вид-во «Смолоскип» ім. В. Симоненка, 1980. Т.2. С. 178–408.

Семікоз О. А.

ПОЄДНАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ТА МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ЯК ОДНА З ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ ПРОВЕДЕННЯ ГУРТКОВИХ ЗАНЯТЬ

Всім відомо, що однією з форм діяльності кожної дитини є творчий процес, під час якого вона із задоволенням експериментує, створюючи щось нове, що відрізняється від звичних речей навколо або у світі в цілому. Чим більше фантазія дитини знаходить конкретне втілення у творчості, тим більше посилюється задоволення дитини, росте її впевненість у своїх талантах. Дитина розуміє свою унікальність та радіє своїм здібностям, тому головним завданням керівника гуртка є всіляко заохочувати вихованців для прояву креативного мислення та вільної інтерпретації того чи іншого дійства шляхом впровадження нових, інноваційних форм проведення гурткових занять.

Розмовляючи з батьками вихованців, все частіше можна почути їхні бажання, щоб під час занять декоративно-прикладною творчістю дитина навчилася мислити креативно та сміливо, щоб потім їй було легко знайти цікаву справу та вільно презентувати себе у різних сферах життя, знаходити нестандартні рішення для вирішення будь-яких задач. Тому, одним з основних завдань педагога є не навчити дитину робити все, як дорослий наказав (за шаблоном), а навпаки, шукати власні засоби та рішення виконання завдання, не боятися помилок, використовувати власну фантазію, розвивати інтерес до всесвіту, створювати власний всесвіт сьогодні і зараз!

Будь-яке мистецтво є чинником творчої душі. Насолода творити власноруч і милуватися іншими творами мистецтва і є частиною того, що робить нас людьми. Вже з самого раннього віку дитина розуміє прекрасне у Всесвіті, вміє розрізняти лагідні звуки від різких, красиві обличчя від

потворних, дивується різновидам квітів, тварин, птахів, вміє розрізняти форми, кольори, лінії, має потребу в естетичному переживанні. Як зазначає сучасний педагог О. Вишневський: «Душа дитини народжується готовою до спілкування з мистецтвом, і цим природа виявила турботу про людину і дала їй готовий специфічний інструментарій пізнання світу ще до того, як вона навчиться мислити, говорити, читати і писати» [1]. Тобто, шукати красу, творити власну красу, прагнути до естетичного відчуття прекрасного є вродженою якістю людини.

Знаючи той факт, що дитина з раннього віку любить різні види мистецтв, а саме малювання, ліплення, спів, ігри, танці тощо – доцільно для всебічного та гармонійного розвитку дитини під час гурткових занять поєднувати декілька видів творчості. Для того, щоби розвинути творчий потенціал дитини, треба створити під час занять умови вільного спілкування, розкутості, комфорту та творчого піднесення. Тому однією з інноваційних форм у роботі гуртка «Виготовлення сувенірів» є поєднання художньої творчості (виготовлення українських сувенірів, вишивок, ляльок-мотанок, виробів з солоного тіста тощо) з музичним мистецтвом, а саме – зі співом! З тим, що є душею українського народу і що так важливо плекати у кожній людині з самого раннього дитинства!

Відомо, що музика є невід'ємною частиною культури, яка втілює в собі образи, що створює уява та розум людини. Пісні зазвичай розповідають про історію народу, її моральні цінності, символи та героїв. Пісні здатні змінювати настрій, покращувати психологічний стан дитини, розвивати слух, мову, інтелект та здатність до емпатії. Це унікальний засіб духовного та інтелектуального розвитку дитини. Вплив пісні на душу дитини величезний! Спів не тільки розвиває слух та почуття ритму, а й надихає, стимулює, лікує, допомагає знайти власний творчий шлях у житті. Вчені дослідили певний зв'язок між співом та бурхливим розвитком саме тих частин головного мозку, які відповідають за абстрактне мислення, здатність співчувати іншому та відчувати прекрасне у світі.

Вченими доведено, що під час співу в організмі виробляються ендорфіни (гормони щастя) і завдяки цьому знімається біль, покращується самопочуття та подовжується життя. Спів також дуже корисний для оздоровлення дітей. Під час співу кров насичується киснем і мозок дитини працює жвавіше і краще!

Маючи диплом хормейстера та досвід викладача вокально-хорових дисциплін, знаючи який позитивний вплив має спів на фізичний та естетичний розвиток дитини, я з великим задоволеннями заохочую вихованців поєднувати декілька видів творчої діяльності під час гурткових занять, а саме – декоративно-прикладну та музичну творчість.

Пам'ятаю, як ми одного разу з дівчатами робили святкову картку із зображенням калини і я почала співати українську народну пісню «Ой, є в

лісі калина». Діти спочатку здивовано дивилися на мене, а потім разом почали підспівувати. Як потім з'ясувалося, вони вчили цю пісню під час уроків музики у школі і досить добре знали слова. Відтоді вихованці кожного разу просили заспівати щось знайоме для них за тематикою нашого заняття або знайти мелодію улюбленої пісні, яку я не знала, щоб під час невеличкої перерви заспівати її для мене, іноді навіть співали з рухами. Я з'ясувала, що саме сумісний спів привносив у нашу роботу невимушену атмосферу вільного спілкування, креативності та радісного відчуття сумісної діяльності. З того часу періодично наші гурткові заняття проходять з елементами музичного супроводу або співу. Дітям це дуже подобається!

Хочу зазначити, що діти із задоволенням сприймають та співають саме українські народні пісні, що є безпосереднім елементом впровадження національно-патріотичного виховання під час гурткового заняття. Діти із задоволенням слухають історії про давнину, про витоки українського народного образотворчого та пісенного мистецтва. Особливо їм подобаються розповіді про мою прабабцю Марію, яка вишивала рушники та традиційний український одяг – вишиванки і при цьому завжди співала різних народних пісень. Діти починають цікавитися своїм минулим, історією своєї родини, а потім і самі розказують власні історії. Мене це дуже тішить, бо я розумію, що справжня любов до рідної землі, до історії українського народу, до людей, які причетні до створення української нації, до українського мистецтва в цілому, народжується у дитячій душі не під тиском, а поступово, невимушено, в природних умовах. Це можливо тільки тоді, коли душа дитини радіє новим відкриттям, по-справжньому захоплюється своїм, рідним, українським!

Реалії сьогодення невтішно кажуть нам, педагогам, що дитячі душі заповнив так званий «паразитарний емоціоналізм», який розвивається під впливом телебачення та Інтернету, коли дитина реалізує свої емоційні потреби здебільшого через зовнішній вплив на чуттєву сферу своєї психіки, а не через радість власної творчості. Тому задля запобігання деградації душі вкрай важливо заохочувати дітей до будь-якої мистецької та творчої діяльності!

У виховній українській народній традиції велике місце займає саме пісня, як засіб естетичного та патріотичного виховання. Українські народні пісні – це великий скарб нашого народу, який з'єднує покоління та має величезний вплив на душу дитини! Кожен педагог може використовувати елементи музичної творчості у своїй практичній діяльності. Народна пісня завжди доступна та легко сприймається дітьми. Колективний спів допомагає розвивати такі якості характеру, як взаємоповагу, щирість, доброзичливість, вміння працювати у групі, любов до рідної землі.

Отже, поєднання співу з декоративно-прикладним мистецтвом є

величезне задоволення дитини від самого процесу, а не намагання дістатися найкращого результату, хоча це теж важливо. Створюючи щось нове, дитина досягає душевного підйому, радіє, стверджується, розвивається!

Дбаючи про творчий потенціал дитини, педагоги створюють майбутній творчий потенціал суспільства. Тому одним з основних завдань керівника гуртка є виховати людину, яка у майбутньому буде здатна генерувати нові ідеї, використовуючи ті знання й уміння, що вона отримала під час навчання. Радісна взаємодія педагога та дитини, їхня співтворчість, взаємоповага, взаємозацікавленість, дружба та духовне єднання та разом з тим плекання саморозвитку, індивідуальності та самостійності дитини – все це, безумовно, призведе до успіху у розвитку креативної повноцінної особистості!

Саме під час позашкільного навчання необхідно створити умови для того, щоби дитина виявила інтерес до тих чи інших видів творчості, проявила свої нахили, таланти, розвивала активність та власні творчі здібності. Зацікавити дитину творчою діяльністю та можливістю створювати свій власний творчий продукт протягом усього життя – ось головна мета педагога, а засоби для цього треба підбирати індивідуально для кожної дитини. Яке щастя спостерігати за всебічним розвитком вихованців, знайомитися з їхнім світом фантазії, краси та самій навчатися у них!

ЛІТЕРАТУРА

1. Кемеровська О. Мистецтво у розкритті творчого потенціалу дитини. *Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога*. Київ: Генезис, 1998. С. 150–154.
2. Рева В. Індивідуальні стратегії формування естетичного сприймання музики школярами. *Мистецтво та освіта*. 2006. № 1. С. 12–15.
3. Турчин Т. Естетичне виховання молодших школярів у позакласній роботі. *Початкова школа*. 2008. № 5. С. 16–17.

Слабоуз В. В., Костюк К. О.

EXTRALINGUISTIC CONDITIONS AS A FACTOR OF INTERNATIONALIZATION OF VOCABULARY

The internationalization of public life, which has undergone accelerated development under the influence of the scientific and technological revolution, the evolution of society in the economic, social, and cultural terms, reinforces the need to study the international vocabulary. The issue of internationalisms posed in the science of language has never lost its relevance, especially with the growing role of international words in the most diverse areas of linguistic activity related to the processes of comparison and juxtaposition of languages.

The special importance of internationalisms in the development of modern languages is due to the fact that they are universally recognized forms of lexical and semantic expression of the most important concepts of modern

culture. Their importance is undoubted in overcoming the language barrier, whether it is language teaching, translation/interpretation, creation of international and auxiliary languages [1, p. 198].

The vocabulary of the language does not have certain boundaries since it is constantly changing, replenished with new elements, besides, it is quite heterogeneous since it serves the most diverse needs of different layers and groups of society. It is not a fundamentally infinite series of disparate units, but a certain system, complex, extensive, and mobile [12, pp. 23–24]. Studying the vocabulary of the language from different angles of view “allows identifying the complex and diverse relationships in which the words of any language are located, making up an integral, inherent lexico-semantic system to it one” [8, p. 48]. Among this huge number of lexical units, a small circle of words stands out – the basic vocabulary that combines all the root words, the core of the language, this is the base, the foundation of the language [11, pp. 134–135]. The vocabulary responds to all changes occurring in different areas of human life, captures them in words, and is updated much faster than other structural tiers of the language. The contact of one people with another is at the same time the contact of two languages and it leads to the borrowing of the words of one language by another. Borrowings are a productive way of enriching the linguistic stock of the recipient language, along with internal capabilities: affixation, compounding, changing the meanings of existing words [6, p. 63]. Within a huge number of borrowed words in any language, a group of words called internationalisms can be distinguished. Internationality is a special kind of phenomenon among the diverse forms of interlanguage communities found in the languages of the Earth. Such signs significantly bring languages together and play an important role in information exchange processes. Besides, the international vocabulary is the most obvious and universally recognized manifestation of the international community in language dictionaries [1, p. 37].

Internationalisms are understood as lexical units, similar to the degree of identification in graphic and phonemic terms with fully or partially general semantics, expressing concepts of international significance and existing in several (at least three) synchronously comparable languages (including unrelated or non-related) [2, p.61]. Such words are phonetic and morphological variants of words and morphemes, spreading from one source to unrelated languages and have similar semantics and graphics in these languages [1, pp. 15–19, p. 24].

Studying the functioning peculiarities of internationalisms is an important component of studying the linguistic system of languages. This is due to the great linguistic and cultural-historical significance of the given layer of the vocabulary in the history of world languages. However, this study is necessary to determine their role and place in the lexical system of modern languages.

The research material is the vocabulary of the French origin of a high

degree of internationalization. Studying was conducted on the material of the English language in comparison with the equivalent vocabulary of the French language. In favour of the legitimacy of such a choice of the research material is the fact that these lexical units are included in the basic vocabulary of the modern French language and at the same time exist in other languages of the peoples of the world, being borrowed during their development directly from the French language or through intermediary languages.

The French language in the course of its historical development has served and is one of the active sources of enrichment of the vocabulary of other languages. Compared to other Romanic languages, it is French that is the most productive in the field of replenishing the vocabulary of non-Romanic languages. According to investigations, more than 2,000 whole-formed lexical units of the French origin constitute an international fund, which has the following strata: 1) primordial Gallicisms (the form, meaning and functioning of the word are etymologically associated only with the history of the French language); 2) indirect/intermediary Gallicisms (the French language acts as a recipient language and an intermediary language); 3) pseudo-Gallicisms (words formed from the lexical and morphological elements of the French language, but already in other languages) [3, p. 18].

Studying international vocabulary is impossible to imagine without considering extralinguistic factors since the influence of external influences on the internal processes of the language is undeniable. Language contacts are recognized as one of the most important factors in the historical development of any language in modern linguistics. The importance of studying language contacts and their results is due to the fact that it can shed light on the peculiarities of the very structure of the language system. Herewith, there are frequent cases when a language contacts not with one, but several other languages in the course of its history. Different periods can be characterized by different intensities of contacts with native speakers of a particular language. So, the history of the French state is rich in various events related to the contacts with other peoples and cultures. The influence of the French language on the Dutch, German, Romanian, Moldavian, and other Romanic languages, on the languages of Equatorial Africa and the Maghreb countries, was significant. Such active French language contacts, caused by ethnic, historical, and social factors, ultimately led to the creation of a fund of the international vocabulary of French origin. The linguistic interactions of France with England are of particular interest in our study. In England, for several centuries after the Norman Conquest, French was the official language of the royal court, governing the country, and justice [7, p. 75]. Mixed marriages between representatives of the two nations contributed to the spread of the language of the winners and the strengthening of bilingualism. During this period, the English language lost all its socio-political and cultural positions and remained the language of the lower

layers of society [5, p. 185]. Only in the 15th century, French was completely supplanted from English public life [9, p. 148]. But the influence of the French language continued into later periods. During the Hundred Years' War, the contacts between the two peoples and languages continued; during the Renaissance, English went on being replenished with French words, most of which were borrowed by the court and the aristocracy, also, France was a trendsetter in England at that time. Later, during the reign of Charles II, French influence was restored to some extent in various areas of public life. The spoken language of the Restoration era is full of French words and phrases. During the Enlightenment, the influx of French vocabulary increased again. In the 19th century, French words continued to enter the English language through the press, but the number of borrowings of the French origin was significantly reduced [10, p. 145].

According to researchers, the total number of French borrowings in modern English is about 7 thousand words. In our study, only international words of French origin existing in the English language have been considered.

After analyzing the time of entry, it was revealed the following: the most productive in terms of the number of the borrowed internationalisms were: the 14th century – 17% (*army, button, jelly*), the 16th century – 16% (*cavalier, furniture, medal*), the 17th century – 15% (*ballet, campaign, detail*), the 13th century – 12% (*battle, fashion, stage*), the 15th century – 10% (*baggage, climate, salad*). Thus, it can be seen that the situation with the internationalism reflects the general situation with the French borrowings in the English language since the largest number of such borrowings appeared in French in the 13th – 15th centuries (after the Norman Conquest and in connection with the Hundred Years' War), as well as in the 16th – 17th centuries (during the Renaissance and Restoration). Less numerous there are the words (about 8–9% in each century of the total number of examples) that entered the English language in the 18th – 19th centuries, due to the weakening of the French influence in England (*bouquet, café, tourist*). Least of all in the studied examples of words that entered the language in the earliest period – in the 12th century – 1,5% (*adventure, hazard, rent*) and in the latest period – in the 20th century – 1% (*chauffeur, garage, taxi*), which also has its reasons. Researchers note that the penetration of French words into English did not begin immediately after the Norman Conquest, but only in the 12th century [9, p. 166]. Consequently, the 12th century was only the beginning of this process, which explains the small number of borrowed words. In the 20th century, the process of the penetration of French words into English is gradually dying away, and this reflects the current tendency to reduce the role of the French language in world languages.

So, during the historical contacts of the states, the English language was influenced by the French. However, the extralinguistic conditions for this interaction were different. Scientists distinguish the following conditions that

contribute to the process of penetration of the foreign vocabulary: the presence of the language contact (the contact of cultures and peoples), a certain level of bilingualism, the quantitative ratio of contacting peoples, the duration and intensity of these contacts; the degree of bilingual proficiency in both languages; the functional role of both languages in the life of a bilingual society, the status and prestige of the contacting languages and cultures of the peoples representing them; the assessment and attitude to bi- and multilingualism, as well as to the interference that accompanies the phenomenon [4, p. 3].

The language situation that prevailed in England after the Norman Conquest was characterized by the presence of intense interactions between the two peoples and cultures, expressed not only in language but also in ethnic contacts. For several centuries, the French language had held a dominant position in all areas of life. In addition, the hegemony of the French language existed in England before the emergence of English as a national language.

It is known that there is a dependence of extralinguistic factors and changes within the language. This can be observed in our case. The character, the high degree of intensity, the duration of the French impact on the English language have been reflected in the language. For example, at the semantic level, the French borrowings, which are at the same time internationalisms, are usually polysemantic. Such units are characterized by the preservation of several initial meanings of the source language, as well as the formation of new meanings. The same dependence of internal processes in the language on external factors can be noted at the level of morphology (in particular, derivation).

Thus, the reasons for the contact-caused language transformations lie not so much in the structure of the interacting languages as outside it. The same language material in different languages undergoes various changes, which is associated with many, including non-linguistic, reasons.

LITERATURE

1. Акуленко В. В. Вопросы интернационализации словарного состава языка. Харьков: Изд-во Харьков. ун-та, 1972. 215 с.

2. Акуленко В. В. Существует ли интернациональная лексика? *Вопросы языкознания*. 1961. № 3. С. 60–69.

3. Банкав А. Я. Роль французского языка в интернационализации словарного состава нероманских языков. *Современные проблемы романистики: функциональная семантика: тез. V Всесоюз. конф. по романскому языкознанию*. Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1986. Т. 1. С. 17–19.

4. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблематика исследований. Киев, 1979. С. 5–17.

5. Введение в германскую филологию: учебник для филологических факультетов. Под ред. М. Г. Арсеньева, С. П. Балашова, В. П. Берков, Л. Н. Соловьева. Москва: ГИС, 2003. 320 с.

6. Володарская Э. Ф. Взаимодействие русского и английского языков на различных этапах исторического развития. *Вопросы филологии*. 2001. № 1 (7). Ч. 1. С. 62–67.

7. Гельберг С. Я. Этноисторические контакты английского языка: учеб. пособие. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2006. 140 с.
8. Жирмунский В. М. О синхронии и диахронии в языкознании. *Вопросы языкознания*. 1953. № 5. С. 42–54.
9. Ильиш Б. А. История английского языка. 4-е изд., переработ. и доп. Москва: Изд-во лит. на иностр. яз., 1958. 367 с.
10. Расторгуева Т. А. История английского языка: учебник. Москва: Высш. шк., 1983. 347 с.
11. Реформатский А. А. Введение в языковедение: учебник для вузов. Под ред. В. А. Виноградова. Москва: Аспект Пресс, 2001. 536 с.
12. Сорокин Ю. С. Об общих закономерностях развития словарного состава русского литературного языка XIX в. *Вопросы языкознания*. 1961. № 3. С. 23–36.

Слабоуз В. В., Шарікова-Дегтяр К. П.

ON THE ISSUE OF METALANGUAGE OF LINGUISTICS

Linguistics, along with other sciences, has its own social function. This function consists not only of the formation of society but also of the formation of its material and spiritual development. The social status of science depends on its contribution to this development. The supremacy of the social functions of science is directly related to the dominant term system of this scientific branch. As rightly V. N. Dronova asserts, a comparatively critical analysis of programmes and textbooks on the disciplines of the linguistic and methodological cycles clearly demonstrates the presence of numerous repetitions, duplication, as well as an ambiguous interpretation of the terms [2]. Consequently, a strict functional differentiation of the studied concepts is necessary. The priority also appears to be the formation of a linguistic metalanguage among students, along with the formation of appropriate communicative and speech skills.

Speaking about the formation of a terminological thesaurus, it seems necessary to define directly the term “metalanguage”. A metalanguage (from the **Greek** *meta-* μετά- meaning “after” or “beyond”) is a “second-order” language with respect to which natural human language acts as a “language-object”, in other words, as a subject of linguistic research.

The metalanguage is different from the object language. It is able to appear as a more simple, more unambiguous, and clearer one. In many humanities, very conditionally subjected to formalization, the same natural language acts as a metalanguage, creating certain difficulties. We use a conditionally universal language, studying objects in linguistics and literary criticism, along with its use in speech actions and literary texts.

An important role in the process of forming a linguistic personality is played by the metalanguage competency, which provides control and evaluation of one’s own speech and the success of communication. Many researchers attribute the formation of the metalanguage competency, when a child is able to learn a metalanguage, to school age. A. M. Shakhnarovich believes, “just as a

child needs a word for comprehending the objective activity, a child needs a metalanguage to understand a language ... Mastering a metalanguage, a child steps onto the intellectual stage of language proficiency” [3]. Statements regarding the facts of language are a sign of the formation of the metalanguage competency.

It is necessary to mention the multiple-level system of language, which determines the possibility of identifying the components of the linguistic competency, as well as its sub-competencies: signs are used at the semiotic level; at the linguistic level, information is transmitted through words and phrases; the metalinguistic or metalanguage level implies the use of terms for these purposes (in the presented theses, linguistic ones); at the paralinguistic level, kinemes (gestures, poses, etc.) are used; at the synthetic level artistic images prevail.

Nowadays, in communicative linguistics and teaching methods of foreign languages, there is a common understanding of the socio-psychological nature of the competency. L. V. Shmelkova believes that the term “communicative competency”, undergoing some rethinking at present, comprises of some concepts, including verbal-cognitive, linguistic, metacommunicative competencies [4].

Consequently, the development of the metalanguage competency can be considered as one of the goals of the professional training of specialists in the field of “Linguistics” (Bachelors), and, accordingly, as one of the parameters for assessing the level of quality of their education. The formation of this competency is extremely important for students – future specialists in the field of intercultural communication, since its implementation “requires serious professional training, which would ensure easy intercultural communication” [3]. It also seems necessary to show greater correctness in setting goals for mastering the intercultural competency by linguistic students, since the urgent task of the professional training is to ensure maximum equal status of partners in professional intercultural communication.

It is rightly noted the polysemy of the term “intercultural communication”, which has undergone the influence of a large number of related sciences, and has received different directions of research with appropriate objects and methods of research.

One of the directions of intercultural communication is the linguistic direction that studies “such branches of linguistics as ethnography of communication, ethnosemantics, discursive analysis, linguistic pragmatics” [3]. The given direction, in turn, presupposes such priority vectors as pragmatization of foreign speech and the development of its synonymous variability, since foreign language speech of students-linguists is characterized by a certain lexical uniformity, an abundance of speech clichés, which is an obstacle to expressing the nuances of the attitude to the problem discussed.

The linguistic direction of the study of intercultural communication is directly related to linguodidactics, the sphere of interests of which includes the problems of training and forming the foreign language communicative competency of students – future specialists in intercultural communication.

All of the above-mentioned factors confirm the thesis that possessing a professional metalanguage, along with many other professional competencies, is one of the necessary conditions for successful intercultural communication.

The metalanguage competency in the aspect of training bachelors of linguistics is an important element of the professional communicative competency and involves, first of all, accumulating the terminological knowledge and the ability to use linguistic terms correctly, i.e. correctly define them, include them in the terminological paradigms, correlate with linguistic facts, introduce them into a special text or an oral educational, and scientific discourse. The metalanguage function is realized in all oral and written statements about the language, including in professional communication – in practical classes, lectures, etc. The formation of the Bachelor of Linguistics' thesaurus takes place when studying the course of general linguistics, bearing in mind that the background knowledge in the field of grammar, its morphology, and syntax, as well as the basics of lexicology, stylistics, phonetics, and pragmatics, were obtained at school. It is at the moment of studying the course of general linguistics that comprehending, streamlining and organizing the language experience occurs with the help of intellectual operations, which ultimately leads to the formation of language and metalanguage knowledge.

LITERATURE

1. Барышников Н. В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учебник. Москва: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2013. 368 с.
2. Дронова Н. В., Полякова Т. А. Освоение метаязыка лингвистики – фактор воспитания младшего школьника как языковой личности. *Социально-экономические явления и процессы*. Тамбов, 2011. № 7. С. 234–237.
3. Шахнарович А. М. К проблеме онтогенеза грамматики. *Речевое и психологическое развитие дошкольников*. Москва, 1998. С. 29–36.
4. Шмелькова Л. В. Технологизация образовательного процесса: учебно-методическое пособие. Курган: ИПКПРО, 2002. 144 с.
5. Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика. *Структурализм: «за» и «против»*. Москва, 1975. С. 197–203.

Слабоуз В. В.

PRINCIPLES OF METALINGUISTICS IN THE MODERN LINGUISTIC RESEARCH PARADIGM

At present, in connection with the anthropocentric orientation, modern science is moving to a different level of research, which allows speaking of the formation of metalinguistics, which has its own distinctive features and terminology with the prefix *meta-*: *metalanguage*, *metatext*, *metadiscourse*, *metacommunication*, *metadialogue*, *metatheory*, etc.

Metalinguistics is a field of science related to the study of utterance. According to M. M. Bakhtin, metalinguistics is a field of science related to studying the utterance. It represents that theoretical space that goes beyond the limits of immanent language learning. The problematics outlined by M. M. Bakhtin in connection with using the speaker's language encompasses both the linguistic aspects of people's speech interaction and the psychological issues of dialogue, as well as the foundations of verbal creativity, interpersonal communication and intercultural communication [2, 3]. The main provisions of metalinguistics claim the role of the initial basis for studying human speech practice in a particular socio-cultural sphere [7]. The issues of linguistic description of the speakers' behaviour in the communication process, as well as the problem of revealing the specifics of verbal interaction in different genres, in different speech situations, in different texts, are urgent.

Metalinguistics is characterized by a multilevel and interdisciplinary nature, methodological pluralism, dialogism of the philosophy of language, intertextuality, as well as the principles of anthropocentrism and perspectivism. The principle of *anthropocentrism* is characteristic of metalinguistics, which puts "man at the forefront in all theoretical assumptions" since it is man who sets the "prospects ... of analysis and its ultimate goals" [5, p. 213]. According to this principle, a person becomes a reference point in the analysis of language. In the discourse analysis, a person appears as a subject of speech (speaker), a subject of consciousness, a linguistic personality, an image of the addresser and addressee of speech. The speaker's figure is central to pragmatics in general, for the categories of deixis, time and modality. Describing language from an anthropological position involves considering language in the framework of the ontological triangle: world – man – language [7]. In this regard, it is important to emphasize that a person makes sense in a dialogue with himself/herself, another person, with the world and culture.

Metalinguistics is characterized by a *multilevel nature* since its focus is on the problem of interaction not at one level – the level of language, but at the level of the personality, society, culture.

Metalinguistics is distinguished by an *interdisciplinary nature* and the integration of the achievements of linguistics, rhetoric, psychology, and sociology in the development of a general theory of communication. The focus of psycholinguistics is now "considering the phenomenon of life, in the center of which is a person with all his mental/psychic "components", forms of social existence and cultural activities" [1, pp. 3–4].

Metalinguistics is marked by *methodological pluralism* [7, p. 13]. The interdisciplinary field of psycholinguistic researches is comprised of numerous theories and methods developed in linguistics, anthropology, psychology, philosophy, cognitive psychology, sociology, and several other humanities. Such theories include pragmatics, ethnography of communication, the theory of

speech acts, phenomenology, social constructionism, communication theory, general theory of systems, rhetoric. Methodological pluralism is an opportunity for the researcher to choose the theory and those methods that are most appropriate to his/her research goals and objectives, his/her research perspective.

Metalinguistics is characterized by the *principle of perspectivism*, which means that cognition is determined by the personal position of the subject of cognition and, accordingly, knowledge obtained on this basis implies the recognition and approval of many points of view on one object. In this regard, it should be noted that the very approach to language itself is changing: recent decades have been noted in linguistics and psycholinguistics with an increase in research interest in the problems of analyzing language as a discourse, i.e. language in a sociocultural context. Discourse studies are carried out from various positions but all the researchers of discourse are united by the following main ones: the nature of language corresponds to a dynamic, communicative model, which is based on the joint activity of people trying to express their feelings in the process of communication, share experience, influence each other/one another; communication takes place in communicative situations that are always placed in a cultural context; the central role in the communicative situation belongs to the participants and their choice of means of communication; the text acts as a product of communication and has several dimensions of position [4, p. 276].

Metalinguistics is marked by the *dialogism of the philosophy of language*. According to M. M. Bakhtin, the text is presented as a discursive space permeated by dialogical relations. This presentation of the text comes from the understanding of the dialogical nature of communication, cognition, and formation of a linguistic personality and fits into the mainstream of linguistics discourse [7, p. 5]. In accordance with the dialogical principle, the structure of being, understood as co-being, is formed by relationships, the interaction of the Self and the Other, and in the structure of the text – by the interaction of one's own and another's utterances. These dialogical relations permeate all human speech, everything that makes sense and is significant: a person, expressing himself/herself, takes a certain semantic position in relation to the subject of speech and speech of the Other. The sphere of realization of dialogical relations is, first of all, language, and word. Language is the most essential indicator of the universality of dialogism: it is both a means of communication, and a way of self-expression, and a possibility of cognition. As M. M. Bakhtin states, life is dialogical in nature. To live for a person “means to participate in dialogue – to question, heed, respond, agree, etc.” [2, p. 307]. The essence of M. M. Bakhtin's dialogism of the philosophy of language is in sync with many modern theories of discourse and is considered one of the sources of the discursive language analysis. Such an analysis cannot be purely linguistic or philological, philosophical or literary. The analysis of the text is carried out “at

the borders of these disciplines, at their junctions and intersections” [3, p. 251] since behind each text there is not only a language system, i.e. “everything that is repeatable and reproducible, everything that can be presented outside a given text”, but also at the same time something individual, one and only, unique, “and that’s the whole sense of it (its purpose, for which it has been created)” [3, p. 283]. Isolation by M. M. Bakhtin simultaneously two “moments” in the text: “repeatable” and “individual, unique” indicates, in fact, that any text has a “dual nature” (this is a product and a process of speech activity at the same time) [6]. The idea of the dual nature of language, undoubtedly, is fundamental in linguistics and concerns not only the issue of text formation. W. von Humboldt attached great importance to the principle of dialogue. Understanding language not only as a product of the activity but as the activity itself, the German scientist emphasized that in order to carry out this activity, a person needs the Other, in communication and interaction with him. This actually asserted the principle of dialogue, which is based on the concept of interaction with the Other and necessarily implies a sociocultural context (conditions of interaction and peculiarities of the Other in the “Self – Other” relationship system). After all, a person learns to speak, creates his/her own texts, learns the world and takes shape as a person in dialogue with another person, society, culture. A human understands himself/herself only if making sure that he/she is understood by another person [7].

The term “dialogics” denotes a category of text that characterizes its focus on the addressee (addressing). This category emphasizes the relational nature of all texts and the fact that the dialogue takes place not only within the utterance but also between/among utterances (texts), meaning the interweaving of various “voices” in its composition. The aspects of dialogics are intertextuality and inter-discourse – a feature of the text, like speech in general, has something in common with other people’s texts or utterances (discourses), which emphasizes the openness of the text, its connection with the cultural context [7]. The principle of dialogue as a universal principle of interaction is associated with the theoretical foundations of science, which today is revising its principles. Since the world is cognized in experience, and experience is fixed, indicated by the subject, this experience cannot be called external reality, it is a consequence of our interaction with it. A person can cognize a phenomenon only by entering into interaction with it. Language, like any physical phenomenon, can be considered as consisting of particles (i.e., as a system of individual elements), and as consisting of waves (i.e., as a process of generating utterances), and as a whole field (i.e. as a unity of semantic fields, as a space of meanings) [8]. The nature and functioning of language and text can only be understood in the interaction of various aspects of their use, using different methods and taking into account the data of anthropology, psychology, psycholinguistics, sociology and other human sciences.

In metalinguistics, a special discursive-dialogical dimension of a literary text is highlighted, including such aspects of the organization of the latter as its subjective structure, the discursive whole of the author, the heterogeneity of the discourse as a result of the interaction of his own and other people's utterances. The text is presented as a discursive-dialogue formation, i.e. consisting of discourses of different subjects connected by dialogic relations. The literary text can be presented as dialogue – as the result and the process of the author's speech interaction with the world inside and outside the discourse the author creates.

LITERATURE

1. Арутюнова Н. Д. Логический анализ языка. *Проблемы интенциональных и прагматических контекстов*: сб. ст. Москва: Наука, 1989. С. 3–6.
2. Бахтин М. М. План доработки книги «Проблемы поэтики Достоевского». Контекст: литературно-теоретические исследования / отв. ред. А. С. Мясников. Москва: 1976. С. 293–316.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества: сб. работ; сост. С. Г. Бочаров; примеч. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова. Москва: Искусство, 1979. 417 с.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
5. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа). Москва: Наука, 1995. С. 141–238.
6. Лотман Ю. М. Двойственная природа текста (связный текст как семиотическое и коммуникативное образование). *Текст и культура: общие и частные проблемы*: сб. ст. Москва: Наука, 1985. С. 3–20.
7. Плеханова Т. Ф. Дискурс-анализ текста: пособие для студентов вузов. Минск: ТетраСистемс, 2011. 368 с.
8. Pike L. Kenneth. Talk, thought, and thing: the emic road toward conscious knowledge. Dallas: Summer Institute of Linguistics, 1993. 85 p.

Соломко А. А.

О СЛОВАХ-ПАРАЗИТАХ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ

Научный руководитель –

кандидат филологических наук, доцент **Н. М. Маторина**

Одним из явлений разговорной речи в современном русском литературном языке, которое вызывает тревогу, является употребление в речи слов-паразитов. Эти слова существенно искажают речь каждого человека, который их употребляет, сбивают ритм речи и мешают её пониманию. Наблюдается и то, что так называемые «слова-сорняки» используют и образованные люди, ораторы, выступающие на публике. «Суть этого процесса заключается в привлечении в литературный процесс элементов некодифицированной речи. Для многих говорящих слова-паразиты несут смысловую нагрузку. Их выбор зависит от моды, от индивидуальных предпочтений, а также от тех установок, которые преследует говорящий» [5, с. 1].

В большом энциклопедическом словаре читаем: «Паразиты (от греч. *parasitos* – нахлебник, тунеядец) – это организмы, питающиеся за счёт других организмов (называемых хозяевами) и более часто наносящие им вред» [1, с. 110]. «Слова-паразиты» (также заполнители пауз) – лингвистическое явление, выраженное в употреблении лишних и бессмысленных в данном контексте слов таких, как «типа», «как бы», «это самое», «короче», «таки», «ну...», «вот», «в общем-то», «на этом», «значит» и др. [8]. В словаре лингвистических терминов Д. Э. Розенталя можно увидеть следующее определение слов-паразитов: «Слова или словосочетания, вносимые в речь, но не несущие никакой смысловой нагрузки. Такое явление наблюдается или в связи с недостаточно высокой речевой культурой говорящего, или в связи с тем, что говорящий затрудняется в выборе слова, не решается вполне определенно высказать мысль» [8, с. 272].

Большинство лингвистов придерживаются мнения, что «слова-паразиты» используются из-за бедности словарного запаса и связанных с этим регулярных заминок, однако в ряде случаев на эти слова возникает своего рода «мода» [6]. Поэтому их могут использовать и люди, не имеющие проблем с речью.

Слова-паразиты, как правило, возникают в речи при формулировании социально-желательного ответа, при отсутствии откровенности говорящего, незнании ответа на вопрос [2].

«Слова-паразиты» также могут попадать в речь по причине логофобии. Когда человек в момент публичного выступления находится в состоянии психического стресса, то для избегания дискомфорта произносит любое междометие, чтобы выиграть время и собраться с мыслями. В дальнейшем эти слова могут надолго фиксироваться в речи, подобно заиканию.

Считается, что слова-паразиты употребляются людьми, у которых очень бедный словарный запас. На наш взгляд, это мнение не вполне обоснованно. Ведь нередко и образованные люди, у которых грамотно поставлена речь, употребляют слова-паразиты. Поэтому применение таких слов зависит отнюдь не от богатства речи, а от душевного состояния человека. Такие слова как *э-э-э*, *ну*, *как бы*, *типа*, *это* человек использует тогда, когда он волнуется, не может подобрать слова, путается или же, например, не знает, как ответить на поставленный вопрос. В такие моменты человек тянет время, чтобы подумать и правильно построить логическую цепочку своей мысли. Можно сказать, что они являются своего рода сигналами, обращёнными к собеседнику, которые напоминают ему о том, что он ещё на связи, сейчас уже скажет, ждите ответа.

Но если взглянуть на эту ситуацию с другой стороны, нужно обратить внимание и на то, что мы думаем и разговариваем одновременно,

строим структуру своей речи спонтанно, не успеваем сформулировать свою мысль. Тут и приходят на помощь всевозможные слова: ну, на самом деле, короче, как бы, пожалуй и т. д.

Однако человек может намеренно использовать такие слова, в данном случае их роль тактическая. Так, слова-паразиты иногда специально употребляются для того, чтобы запутать оппонента, ввести его в заблуждение, перейти к другой теме или намеренно потянуть время.

Вот как пишет о причинах употребления слов-паразитов К. Кожевникова. Она отмечает следующее: «Слова, подобные «значит», «вот», «в общем» и т. д., обеспечивают говорящему время для постепенного выяснения содержания и поисков подходящего словесного оформления» [4, с. 94].

Слова-паразиты и их значение отличаются у различных людей. Слово-паразит, часто встречающееся в лексиконе человека, по мнению некоторых специалистов, способно многое рассказать о сущности его мышления, натуре и видении мира. Если человек долго думает перед тем, как сказать следующее слово, то он говорит «это». Люди, говорящие очень быстро, нередко произносят «как сказать». «Сами понимаете» нередко говорит робкий и постоянно извиняющийся перед всеми «маленький» человек. «Короче» – это слово-паразит любит произносить тот, кого не устраивают длинные разговоры и долгое общение. Хотя при этом достигается обратный эффект. «Короче» – показатель торопливости, нервозности и агрессии. Чаще всего этим словом пользуются люди с холерическим типом темперамента. Некоторых из них можно с уверенностью причислять к людям с признаками неуравновешенной нервной системы. Можно встретить также частое употребление этого слова у людей болтливых и не умеющих справляться с этим своим качеством. «Как бы» – это признак творческой натуры, которая часто проводит время в своем выдуманном мире. Именно этим словосочетанием такие люди неосознанно подчеркивают свою оторванность от социума и всю относительность каждого события в собственной жизни. Помимо этого «как бы» является модной вставкой в речи молодежи. Существует еще одно слово, которое нередко употребляют в чуждом ему контексте – это «типа». Если придерживаться литературных норм, то данный предлог должен стоять в предложении только перед существительными, используемыми в родительном падеже. Например, «Пансионат типа гостиницы». Данный предлог может быть использован и перед неизменяемыми существительными. Синонимами к этой части речи являются такие слова, как «наподобие» и «вроде».

Человек, употребляющий предлог «типа» в качестве слова-паразита, не уверен в себе и не способен к четкому выражению своих мыслей. «Это самое» часто говорят те люди, которым лень исполнять свою работу и свои

домашние обязанности. Они могут быть ненадежны и импульсивны, так что на них нельзя слишком надеяться. А еще подобные личности ловко избегают наказаний, вовремя сваливая свою вину на ближайших подходящих для этого жертв.

«Вообще-то» – еще одно слово из ежедневного лексикона неуверенных в себе людей. Эти личности обладают завидным талантом закатывать скандалы буквально на ровном месте. Правда, делают они так по причине той же неуверенности в себе. «На самом деле» проскакивает в разговорах самоуверенных и эгоистичных людей. Они доверяют только своему опыту и своему мнению, а все остальное их просто не интересует. Как правило, такие люди тяжело заводят друзей и завязывают отношения, потому что считают себя единственными и неповторимыми. Другие же люди – это просто публика для их жизненных выступлений. Злоупотребление фразой «на самом деле» происходит и у тех, кто всегда стремится доказать собственную правоту. «Просто» часто произносят в речи те люди, мнение которых не бывает самостоятельным. Они зависят от своего окружения и боятся взять на себя хоть какую-то ответственность. А еще они часто оправдываются, чем окончательно «роняют» себя в глазах знакомых людей. «Кстати» – это слово употребляют в повседневной речи все те люди, которым не хватает внимания. Они могут ощущать неловкость в незнакомой компании и поэтому прикрывают свое смущение этим словом. Вслушайтесь в чей-нибудь разговор и посмотрите, какое внимание людей сразу привлекает человек, начинающий свою речь со слова «кстати». Также не стоит забывать о характерных междометиях «ааааа», «ээээ» и о чересчур активной жестикуляции.

Подводя итоги можно сказать, что слова-паразиты не несут никакой смысловой нагрузки, значит, лучше избавиться от их употребления. Эти слова засоряют нашу речь, говоря о них, нужно понимать, что слова-паразиты появляются в речи из-за взволнованности или растерянности говорящего. А в некоторых случаях они употребляются людьми с бедным словарным запасом.

«В то время как люди умные умеют выразить многое в немногих словах, люди ограниченные, напротив, обладают способностью много говорить и ничего не сказать», – говорил Франсуа де Ларошфуко [10]. Эти слова очень ярко подчёркивают мысль о том, что человек, в речи которого присутствует неоправданно большое число слов-паразитов, говорит много, но часто его речь совсем не понятна окружающим.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой энциклопедический словарь: в 2-х т. / гл. ред. Прохоров А. М. Москва, 1991.
2. Иванова С. Я слышу, что вы думаете на самом деле. Москва: Альпина Паблицер, 2014. 138 с.
3. Как бы великий и типа могучий [Электронный ресурс]. URL:

<https://infourok.ru/issledovatel'skaya-rabota-kak-bi-velikiy-i-tipa-moguchiy-1484849.html>

4. Кожевникова К. Спонтанная устная речь в русской эпической прозе. Прага, 1970. 165 с.

5. К проблеме употребления слов-паразитов в современном русском языке [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-upotrebleniya-slov-parazitov-v-sovremennom-russkom-yazyke>

6. Лукин Е. Ю. Типа неопределенный артикль [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=79567>

7. Напрасные слова. О роли слов-паразитов в речи современной молодёжи [Электронный ресурс]. URL: <https://pedsovet.org/publikatsii/russkiy-yazyk/statya-naprasnye-slova--o-rol-i-slov-parazitov-v-rechi-sovremennoy-molodeji>

8. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Москва: Просвещение, 1985. 399 с.

9. Франсуа де Ларошфуко. Афоризмы [Электронный ресурс]. URL: <http://mudroslov.ru/>

Соломко А. А.

УРОК-ИГРА КАК ФОРМА НЕТРАДИЦИОННОГО УРОКА

Научный руководитель –

кандидат филологических наук, доцент **Н. М. Маторина**

Современное молодое поколение, в особенности ученики общеобразовательных школ и других учебных заведений, требует особых форм преподавания различных дисциплин. Это связано с изменениями в образе жизни людей и активным внедрением современных технологий. В связи с тем, что жизнь молодежи достаточно активна, эту активность и подвижность учеников нужно учитывать при проведении уроков, активизировать их интерес к предмету путём различных современных методов преподавания. Поэтому дисциплина «Методика преподавания русского языка», которую студенты изучают в университете, адаптирует образовательный процесс под общество, изобретает новые методы и формы проведения уроков. Главенствующая роль отводится нетрадиционным урокам.

Нетрадиционный урок – это импровизированное учебное занятие, имеющее нестандартную (неустановленную) структуру [1, с. 37]. В современной педагогике существует большое разнообразие форм проведения уроков (урок спектакль, урок фантазия, урок-игра, урок-путешествие, урок-экскурсия, урок-вебинар, урок-мозговая атака, урок открытых мыслей и др.).

Урок-игра – это метод обучения, направленный на моделирование реальной действительности с целью принятия решений в моделируемой ситуации. Основная цель игры – поднять интерес учащихся к учебе и тем самым повысить эффективность обучения. Игра требует от учеников отдачи максимума своей энергии, ума, выдержки, самостоятельности. Для учащихся урок-игра – переход в иное психологическое состояние, это

другой стиль общения, положительные эмоции, ощущение себя в новом качестве.

Данная разработка игрового урока выполнена для детей с ограниченными возможностями здоровья (имеющими речевые нарушения и/или задержку психического развития), но она полезна и учителям русского языка общеобразовательных школ. Урок предназначен для проведения в 7 классе. Предпочтительное время проведения – при повторении темы «Наречие» (до или после контрольных мероприятий).

Тема: Юные редакторы

Цель – в игровой форме повторить изученный материал по теме «Наречие»

Задачи:

1. *Образовательные:* формировать владение терминологией по соответствующей теме, проконтролировать уровень ее усвоения, формировать орфографическую и речевую зоркость учащихся, выявить сформированность навыков употребления наречий и степеней сравнения наречий;

2. *Коррекционно-развивающие:* обогащать словарный запас речи учащихся, формировать грамматически правильную речь, развивать воображение учащихся;

3. *Воспитательные:* воспитывать интерес к русскому языку, бережное отношение к слову, воспитывать любовь к родине.

Тип урока: урок-повторение

Ход урока

I. Организационный момент. Приветствие. Представление команд.

Здравствуйте, ребята, сегодня повторим изученное по теме «Наречие» и проверим, насколько хорошо мы научились употреблять эту часть речи!

Представим, что мы в редакции большой корпорации газет. У нас две конкурирующих газеты. Сегодня они будут бороться за самую престижную награду «Грамотей Года». Срок выполнения всех заданий – до конца урока.

Итак, представимся!

II. Разминка. Актуализация имеющихся знаний.

Прежде чем отправиться в нашу редакцию, ребята, давайте составим небольшой астрологический прогноз для нашего состязания. С помощью наречий опишите свое настроение и то, что вы будете делать. Начну я: «Я думаю, что сегодня все обязательно весело проведут время!». А вы? За каждое наречие, использованное в ваших прогнозах, команда получает 1 балл.

III. Грамматические сказки-загадки (по 2 балла за каждый верный ответ).

А мы пока переместимся в отдел детской литературы. Нерадивый наборщик печатал для детей сказки-загадки о наречии, но забыл самое главное – ответы напечатать. Вам надо это исправить. Я читаю загадку. Кто быстрее поднимет руку – тому балл.

1. Наречия, у которых шипящий согласный на конце, все имеют очень мягкий характер. Жарко тебе? – открой окно Настежь. Хочешь на солнышко смотреть? Ложись Навзничь. Только трое из них не согласились быть такими мягкими и уступчивыми. Назовите эти наречия! (уж, замуж, невтерпеж)

2. Наречия всегда дружили с частицей НЕ. Как встретятся – так сразу и обнимаются. А некоторые вообще без этой частицы жить не могут – сразу теряют свое значение. Назовите такие наречия! (неряшливо, небрежно, невтерпеж и т. д.)

3. Хоть наречия с частицей НЕ дружат, но как появляются эти шестеро, так сразу частицу от них отрывают! Назовите этих злодеев. (Нисколько, ничуть, никогда, вовсе, далеко, отнюдь)

4. Жили раньше вместе наречия-близняшки ЕЛЕ и ЕЛЕ, двойняшки ДАВНЫМ и ДАВНО, МАЛО и ПОМАЛУ. Да однажды начали ссориться из-за своей похожести. Так рассорились, что чуть по отдельности жить не стали! Но помирил их студент-иностранец. И имя у него заморское, что не сразу запомнишь. Теперь он их за руки водит, так и держит обоих. Назовите его имя. (Дефис)

IV. Корректирование текста с речевыми ошибками (8 баллов).

Следующая наша остановка – отдел писем. В любую газету письма приходят постоянно. Но и их надо редактировать, ведь не все люди такие же грамотные, как и мы. В нашу редакцию поступило письмо Коли Ошибкина, но в нем надо исправить речевые ошибки перед публикацией. Это задание выполняется коллективно на время. Дается 7 минут.

Итак, получаем письма. Исправляем на этом же листе! Время пошло!

Дражайшая редакция!

Совсем скоро будет праздник – День Зошитника Украины. Вот я и за думался: а какой он – зошитник Украины? Я думаю, что этот парень в любой ситуации ведет себя более смелее, чем другие. По физре он должен быть лучшее всех: прыгать высоченнее, бегать более быстрее, кидать мяч дальше всех. Но самое главнейшее – настоящий Зошитник Украины должен честно и предательство служить Родине, любить ее всей душой!

V. Описание увиденного на картине с использованием наречий.

Главные редакторы, выйдите к доске. Вы в редакции отвечаете за культурный отдел. Перед вами картина. Но в газете ее надо поместить с кратким описанием того, что на ней нарисовано. Подумайте несколько минут и запишите краткое описание на листе бумаги, используя как можно

больше наречий.

VI. Употребление наречий разных разрядов.

Теперь идем в отдел корректуры. Это сердце любой редакции. Именно здесь каждая статья обретает совершенную речевую форму. Но случилась беда. Главный корректор заболел, потому отредактировать пару статей предстоит вам. Ваша задача – добавить наречия определенного разряда в текст.

Задание выполняет команда, а я послушаю главных редакторов...

Наша Родина [наречие времени] будет помнить 9 мая 1945 года. [Наречие времени] солдаты [наречие образа действия] шли в последний бой. [Наречие образа действия] светило солнце, будто [наречие цели] подбадривая бойцов. [Наречие места] рвались снаряды, [наречие места] свистели пули. Многие и сейчас на вопрос «А страшно вам было?» [наречие причины] отвечают: «[Наречие меры]!». Просто [указательное наречие] не думали о страхе, а думали только о Родине, о нашем будущем.

VII. Значение редких слов-наречий (4+1).

В нашем справочном бюро задумали издать небольшой словарь на последней странице, но перепутали все слова. Вам нужно «восстановить справедливость». Соотнесите наречия с их значением. Добавляется один балл за скорость!

1 команда

Вдребезги (на мелкие, очень маленькие кусочки; употребляется со словом «разбить»)

Загодя (заранее, употребляется со словами «сделать, подготовить»)

Доселе (до этого времени, до сих пор)

Припеваючи (хорошо, ни в чем не нуждаясь; употребляется со словом «жить»)

2 команда

Второпях (очень быстро, поспешно; употребляется со словом «собираться», «делать»)

Отродясь (ни разу, никогда ранее; употребляется со словами «не видеть», «не слышать»)

Исподтишка (скрытно, незаметно; употребляется со словами «наблюдать», «ударить»)

Вдосталь –(достаточно, больше, чем надо)

VIII. Подведение итогов.

Молодцы! По количеству баллов побеждает команда... Ваша газета выиграла престижную премию «Грамотей Года».

Ребята, понравилась вам игра?

ЛИТЕРАТУРА

1. Конюшко В. С., Павлюченко С. Е., Чубаро С. В. Методика обучения биологии: учеб. пособие. Минск: Книжный Дом, 2004. 256 с.

Сорока Т. В.

PRAGMATICS OF TRANSLATION: BASIC ASSUMPTIONS

Words in language are related to certain referents which they designate and to other words of the same language with which they make up syntactic units. These relationships are called semantic and syntactic, respectively. Words are also related to the people who use them and develop a certain attitude to the words they use. Some of the words acquire definite implications, they evoke a positive or negative response, they are associated with certain theories, beliefs, likes or dislikes. Such relationships between the word and its users are called "pragmatic" [2, p. 209].

The pragmatic implications of a word are an important part of its meaning that produces a certain effect upon the Receptor. Of even greater significance is the pragmatic aspect of speech units. Every act of speech communication is meant for a certain Receptor, it is aimed at producing a certain effect upon him. In this respect any communication is an exercise in pragmatics.

Since the pragmatic effect plays such an important part in communication, its preservation in translation is the primary concern of the translator, though it is by no means an easy task. The pragmatic aspect of translation involves a number of difficult problems.

To begin with, the pragmatics of the original text cannot be as a rule directly reproduced in translation but often require important changes in the transmitted message. Correlated words in different languages may produce dissimilar effect upon the users. An "ambition" in English is just the name of a quality which may evoke any kind of response – positive, negative or neutral. Its Russian counterpart "амбиция" is definitely not a nice word. Thus, the phrase "The voters put an end to the general's political ambitions" can be translated as "Избиратели положили конец политическим амбициям генерала", retaining the negative implication of the original, but if the implication were positive the translator would not make use of the derogatory term. The sentence "The boy's ambition was to become a pilot" will be translated as "Мечтой мальчика было стать летчиком".

Such words as "idealism" or "nationalism" often have a positive effect in the English text and are rendered into Russian not as "идеализм" or "национализм" but as "служение идеалам, бескорыстие" and "национальное самосознание, национальные интересы", respectively.

When we consider not just separate words but a phrase or number of phrases in a text, the problem becomes more complicated. The communicative effect of a speech unit does not depend on the meaning of its components alone, but involves considerations of the situational context and the previous experience. A report that John has run a hundred metres in 9 seconds will pass unnoticed by some people and create a sensation with others who happen to know that it is a wonderful record-breaking achievement.

Here again, a great role is played by differences in the historical and cultural backgrounds of different language communities, in their customs and living conditions. It stands to reason that the natives of a tropical island can hardly be impressed by the statement that something is "as white as snow". The reported "cooling" in the relations between two friends may be understood as a welcome development by the people who live in a very hot climate.

It seems to be imperative; therefore, that translation should involve a kind of pragmatic adaptation to provide for the preservation of the original communicative effect. This adaptation must ensure that the text of translation conveys the same attitude to the reported facts as does the original text. It goes without saying that in an adequate translation the comical should not be replaced by the tragical or a praise turned into a censure [1, p. 154].

The pragmatic adaptation of the translation must also see to it that TR understands the implications of the message and is aware of its figurative or situational meaning. A phrase like "Smith made another touchdown in three minutes" refers to a situation which does not mean anything to a Russian Receptor who does not know anything about the rules of American football. When the English original just refers to the First Amendment, the Russian translation should make it more explicit by speaking about the First Amendment to the U.S. Constitution; otherwise TR will not understand what it is all about.

It is obvious that there can be no equivalence if the original text is clear and unequivocal while its translation is obscure and hard to understand.

Discussing the problem of equivalence at different levels, we have emphasized the necessity of making the translation as understandable and intelligible as the original text is. We have also taken care to include in the overall meaning of the text all its emotional, figurative and associative implications. The pragmatic adaptation of this kind is an integral part of translation procedures which ensure the necessary level of equivalence.

The pragmatics of the text, which are linguistically relevant and depend on the relationships between the linguistic signs and language users, are part of the contents of the text. It is a meaningful element whose preservation in translation is desirable at any level of equivalence. It is reproduced in translation if TR gets the whole information about the pragmatic aspects of the original text and the pragmatics of the original text are just as accessible and understandable to him as they are to SR. This does not imply that he will be actually influenced by this information or react to it in the same way.

Apart from the pragmatics of linguistic signs, there are also the pragmatics of individual speech acts. In a concrete act of speech the Source has to do with the specific Receptor upon whom he tries to produce the desired effect, and from whom he would like to elicit the desired reaction.

This second type of pragmatics is also present in translation events. A translation event is a kind of speech act and it is performed with a certain

pragmatic purpose as well. But here we are confronted with a more complicated process than in ordinary speech.

A translation event is pragmatically oriented in two directions. On the one hand, it is translation which means that its primary purpose is to give the closest possible approximation to the original text. This orientation towards a foreign text is one aspect of its pragmatics.

But on the other hand, a translation event is a concrete speech act in the target language. Therefore, it is not just an act of interlingual communication between the Source and TR, but also an act of speech communication between the Translator and TR. This involves two important implications. First, a translation event may be pragmatically oriented toward a concrete TR, and, second, it is the result of the activities of a concrete translator, who may have some additional pragmatic motivation, may pursue some aims beside and beyond the true reproduction of the original text.

As long as translation is not just an exercise in producing an equivalent text in another language but a pragmatic act under specific circumstances, its results can be assessed both in terms of its loyalty to the original and its ability to achieve the purpose for which it has been undertaken. This necessitates the introduction of the concept of the "pragmatic value" in translation, which assesses its success in achieving this pragmatic super-purpose.

As has been pointed out, the additional pragmatic goal of the translation event may depend either on the particular type of TR or on the translator's designs beyond his call of duty as a no-nonsense transmitter of the original message.

The users of the translation often make judgements of its quality exclusively on its merits as an instrument in achieving some specific aim. If in doing it, the translation departs from the original text, so much the worse for the latter.

In this way the pragmatics of translation acquire a new dimension. E. Nida introduced the concept of "dynamic equivalence" which should be judged not against the original but against the Receptor's reactions [3, p. 54]. For many practical purposes the process of translation is predominantly oriented towards TR. So, translation of the maintenance instructions is considered good if, after reading it, a technician will be able to operate the appropriate piece of machinery correctly.

As to the specific aims pursued by the translator, they may also bring about considerable changes in the resulting text with no direct bearing on the original. Each translation is made in a certain pragmatic or social context, and its results are used for a number of purposes. The translator is assigned his task and paid for it by the people for whom his work is not an end in itself but an instrument for achieving some other ends. Aware of this, the translator tries to make his work meet these "extra-translational" requirements, introducing

appropriate changes in the text of translation. Sometimes these changes are prompted by the desire to produce a certain effect on the Receptors, which has already been mentioned.

The specific goal, which makes the translator modify the resulting text, often means that, for all practical purposes, he assumes an additional role and is no longer just a translator. He may set himself some propaganda or educational task, he may be particularly interested in some part of the original and wants to make a special emphasis on it, he may try to impart to the Receptor his own feelings about the Source or the event described in the original. In pursuance of his plans the translator may try to simplify, abridge or modify the original message, deliberately reducing the degree of equivalence in his translation.

In many types of translation any attempt by the translator to modify his text for some extra-translational purpose will be considered unprofessional conduct and severely condemned. But there are also some other types of translation where particular aspects of equivalence are of little interest and often disregarded.

When a book is translated with a view to subsequent publication in another country, it may be adapted or abridged to meet the country's standards for printed matter. The translator may omit parts of the book or some descriptions considered too obscene or naturalistic for publication in his country, though permissible in the original.

In technical or other informative translations the translator or his employers may be interested in getting the gist of the contents or the most important or novel part of it, which may involve leaving out certain details or a combination of translation with brief accounts of less important parts of the original. A most common feature of such translations is neglect of the stylistic and structural peculiarities of the original. In this case translation often borders on retelling or précis writing.

A specific instance is consecutive interpretation where the interpreter is often set a time limit within which he is expected to report his translation no matter how long the original speech may have been. This implies selection, generalizations, and cutting through repetitions, incidental digressions, occasional slips or excessive embellishments.

It is obvious that in all similar cases the differences which can be revealed between the original text and its translation should not be ascribed to the translator's inefficiency or detract from the quality of his work. The pragmatic value of such translations clearly compensates for their lack of equivalence. Evidently there are different types of translation serving different purposes.

BIBLIOGRAPHY

1. Комиссаров В. Н. Слово о переводе. Очерки лингвистического учения о переводе. Москва: Международные отношения, 1973. 215 с.
2. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. Москва: Высшая школа, 1990. 253 с.
3. Nida E. Towards a Science of Translating. Leiden, 1964. 178 p.

Стріжак І. В.

ПАРЕМІОЛОГІЧНА КАРТИНА – СКЛАДОВА МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ

Науковий керівник –

кандидат філологічних наук, доцент **Т. В. Сорока**

Дослідження поняття «мовна картина світу» в сучасній лінгвістиці стало дуже актуальним та популярним. Мовна картина світу – це важлива складова частина загальної концептуальної моделі світу, тобто сукупність уявлень і знань людини про світ, які є інтегрованими в цілісну систему та допомагають людині в її подальшому сприйманні і пізнанні світу [5, с. 45]. Поняття «картина світу» відноситься до числа фундаментальних понять, що виражають специфіку людини і її буття, її взаємини зі світом і найважливіші умови існування людини в певному суспільстві.

Важливу роль в побудові мовної картини певного народу відіграє дослідження пареміологічного фонду. Отже, актуальність даної статті полягає в тому, що на основі аналізу пареміологічних одиниць мови можливо дослідити мовну картину світу певного народу.

Мета цієї статті полягає у визначенні особливостей пареміологічних одиниць як специфічних засобів відображення мовної картини світу.

Паремії займають особливе місце в мовній картині світу, оскільки вони найбільш образно, аргументовано і лаконічно дозволяють висловити цілісний комплекс культурних смислів, пов'язаних з феноменом людини, людської свідомості та людського суспільства. Причина особливої ролі пареміологічних одиниць у вираженні значущих для національної культури категорій полягає, перш за все, в їхньому багатому семантичному потенціалі та пояснюється низкою функціонально-семантичних особливостей, які розкривають властивості паремій як мовних знаків особливої природи. Більшість сучасних дослідників пареміологічних одиниць відзначають у них властивості синкретичних знаків, яким властиві структурні і семантичні ознаки вільних (як вільне поєднання слів), семантично пов'язаних (як фразеологізм) і формально самодостатніх (як речення) мовних одиниць [1, с. 50].

Відтак, паремії, на відміну від вільної синтаксичної конструкції, не просто висловлюють певну думку, а включаються в контекст як вторинний міні-текст. Пареміологічні одиниці виступають в ролі своєрідних посилок до цілого фонду життєвої мудрості народу – пареміологічного фонду мови.

Під час дослідження пареміологічного фонду будь-якої мови найбільш яскраво проявляється культурна самобутність мовного колективу. Прислів'я виступають в якості своєрідних засобів відображення культурного знання, де відбувається взаємодія мовної та культурної семантики. Паремії, як частина мовної системи, виступають в якості сховища культурних традицій, народного менталітету. В них найбільш

яскраво відображені моменти життєдіяльності представників певного мовного соціуму.

Опис національно-культурної специфіки пареміологічних одиниць тісно взаємодіє з проблемами дослідження людської свідомості, сприйняття світу і способів його усвідомлення та відображення у мові певного народу.

В сучасних лінгвістичних дослідженнях постійно зазначається, що мова є не лише засобом вираження думки, засобом спілкування, але й засобом відображення навколишнього світу, а також виражає ментальність людей, їх національний характер, звичаї та традиції. Найяскравіше національна та культурна самобутність народу відбивається на пареміологічному складі мови, зокрема – прислів'ях, які є короткими, чітко вираженими висловлюваннями, що містять вчення, поради, повчання, судження та моральні оцінки [4, с. 105].

Головною формою вираження і відображення національної культури є мова. Мова служить найважливішим знаряддям формування «духу народу». Мова виражає культуру і розвивається в ній. Мова не існує поза культурою, тобто поза соціально обґрунтованою сукупністю практичних навичок та ідей, що характеризують спосіб життя народу.

Великий внесок у розробку питання про взаємодію мови і культури зробив основоположник філософії мови В. фон Гумбольдт. У своїй роботі «Характер мови і характер народу» вчений пов'язує своєрідність мови з особливостями духовного життя нації, яку можна позначити як «глибоке споріднення між різними видами духовної діяльності і своєрідністю кожної мови» [2, с. 80]. В. фон Гумбольдт підкреслював, що вивчення мов світу – це всесвітня історія думок і почуттів людства [2, с. 81]. Вона повинна описувати людей всіх країн і всіх ступенів культурного розвитку: до неї має входити все, що стосується людини. В. фон Гумбольдт також виділив такі фундаментальні положення [2, с. 85]:

↳ мова є відображенням «духу народу», його національної культури, яка в ньому втілюється і передається нащадкам;

↳ мова відіграє найважливішу роль в пізнанні дійсності та у формуванні певної «картини світу», яка створюється під впливом тієї чи іншої мови як відображення певного способу представлення позамовної реальності, тобто національної внутрішньої форми мови, світогляду її народу;

↳ народ – такий же організм, як і людський індивід.

Відтак, мова є національною формою вираження і втілення культури. Її необхідно вивчати в тісному зв'язку з культурою народу. Будучи однією з специфічних ознак нації, її «соціальної взаємодії», мова являє собою головну форму вираження та існування національної культури.

Отже, пареміологічна картина світу є фрагментом мовної картини світу, яка пов'язана з тією частиною національної концептосфери, що представляє базові культурні цінності. Саме в контексті пареміологічних одиниць базові національні цінності переосмислюються відповідно до національно-культурного досвіду, демонструючи ментальну гнучкість і багатозначність в оцінці найбільш значущих для людини цінностей.

Слід зазначити, що в пареміологічній картині світу відображаються не лише ціннісні аспекти та категорії буття людини та існування людського суспільства. Паремії є засобом відображення також таких важливих для національної культури категорій, як: побут, традиції, характер, звички і зовнішність людини.

Британські прислів'я яскраво зображують особливості сімейних відносин: «*It is a sad house where the hen crows louder than the cock.* » [3]; «*Men make house, women make homes.* » [3]; «*The wife is the key of the house.* » [3]; «*A worthy woman is the crown of her husband.* » [3]; «*In the husband wisdom, in the wife gentleness.* » [3].

Умовивід, що лежить в основі смислової структури пареміологічних одиниць, виконує важливу соціокультурну функцію, оскільки прислів'я за своєю природою мають не стільки інформативний, скільки повчальний зміст. В прислів'ях зберігається і передається від покоління до покоління випробувана життєва мудрість певного народу. Повчальний зміст міститься в багатьох британських прислів'ях, в яких актуалізуються поняття «*шлюб*» та «*сімейні відносини*», наприклад: «*Who has a fair wife needs more than two eyes.* » [3]; «*Choose a wife by your year rather than by your eye.* » [3]; «*Make haste when you are purchasing a field; but when you are to marry a wife, be slow.* » [3].

Пареміологічні одиниці англійської мови містять поради з організації сімейного життя: «*Bare walls make giddy housewives.* » [3]; «*A gentle housewife mars the household.* » [3]; «*A proud eye, an open purse, and a light wife, bring mischief to the first, misery to the second, and horns to the third.* » [3].

На нашу думку, пареміологічна картина світу – це відображення складної і багатогранної системи уявлень англійського народу про закономірності буття і закони людського суспільства, про моральні і життєві цінності, про звички і характер людини. Слід відзначити також повчальний та рекомендаційний характер подачі інформації, який дозволяє розглядати пареміологічні одиниці не тільки як джерело життєвої мудрості, а й як цілком функціональний на сьогоднішній день перелік порад з облаштування суспільства і міжособистісних відносин. Рекомендації, укладені в пареміях, пройшли не одне століття «*перевірки на міцність*» і, незважаючи на всі зміни, що відбулися в світі за цей час, є універсальним джерелом пізнання народної моралі та народного світогляду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф., Семенов Н. Н. Фразеология и паремология. Москва: Флинта: Наука, 2009. 344 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Академія, 2004. 344 с.
3. Бігун Г. І. Вибрані прислів'я та приказки п'ятьма мовами. Київ: Тандем, 2000. 136 с.
4. Иванова Е. В. Лексикология и фразеология современного английского языка / Lexicology and Phraseology of Modern English: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. Москва: Изд. центр «Академия», 2011. 352 с.
5. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.

Сушко О. І., Мартіросова К. М.

ВИРАЖАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ МОВНИХ ОДИНИЦЬ ЯК ВИЯВ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

У статті доведено важливість виражальних можливостей мовних одиниць у формуванні національної ідеї в молодого покоління Чільне місце у формування сучасної молоді людини займає використання в мовленні стилістичних виражальних засобів, що сприяє кращому орієнтуванню школярів у стилях мовлення та виробляє вміння користуватися виражальними засобами.

Виявлено, що виражальні засоби покликані підвищувати культуру мовлення людини з самого дитинства, збагачувати мовленнєву компетенцію особистості, розвивати естетичне ставлення до мови й мовлення.

Ключові слова: мова, мовлення, виражальні засоби, мовленнєва компетенція, мовні одиниці.

Постановка проблеми. Використання рідної (української) мови в різних сферах життєдіяльності є обов'язком для кожної людини. Головною метою сучасної середньої освіти є формування у випускника школи здатності до самопізнання, саморозвитку, самовираження, самореалізації, творчої праці.

Ідея необхідності всебічного розвитку особистості, її творчого потенціалу дістала відображення в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Державному стандарті базової і повної середньої освіти, де зокрема зазначено, що зростає роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поновлювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності. Пріоритетним стає питання формування мовленнєвої та комунікативної компетентності як провідного компонента структури загальної підготовки й розвитку особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виразність і образність як комунікативні якості мови, властивості слова та якості мовлення розглядали О. Ахманова, Н. Бабич, Т. Винокур, І. Олійник, М. Пентилюк,

О. Потебня, С. Рубінштейн, В. Телія, Л. Струганець, В. Чабаненко та ін. Виразальним засобам, що забезпечують виразність і образність мовлення, присвячено праці Г. Апресяна, Н. Бабич, В. Ковальова, М. Пентилюк, О. Пономарева тощо. Вагомий внесок у дослідження формування мовленнєвої компетентності школярів зроблений Л. Кулибчук, Т. Мельник, А. Нікітіної, Л. Попової та ін.

Тож **метою** статті є виразальні можливості окремих мовних одиниць у формуванні мовленнєвої компетенції молодого покоління.

Для дослідження мети нами були поставлені такі **завдання**:

– визначити виховні можливості української мови на формування мовленнєвої компетентності учнів та усвідомлення ними своєї національної ідентичності;

– учити школярів відстоювати своє, рідне, правильне для того, щоб підняти культуру спілкування, пов'язану зі встановленням правил користування виразальними можливостями мовних одиниць, зорієнтованими на носіїв мови.

Про культуру мовлення можна говорити лише тоді, коли опануєш літературну мову. Як і будь-яке комплексне поняття, культура мовлення має ряд складових елементів, які є одночасно можливістю і необхідністю.

Дослідниками (Н. Бабич, О. Біляєв, Л. Булаховський, В. Виноградов, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, А. Коваль, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Л. Рожило та ін.) вивчено низку якостей мовлення, що характеризують його не тільки з нормативного, але й з комунікативного боку і забезпечують формування мовленнєвої компетенції особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спілкування рідною мовою вимагає не тільки досконалих знань, але й уміння нею користуватися. Мистецтво спілкування – це володіння правилами мовної етики, уміння донести всі відтінки думки до слухача або читача. Вивчаючи рідну мову, школярі повинні засвоїти її літературні норми, мають навчитися вільно висловлювати свої думки усно й письмово. Піднесення культури усного і писемного мовлення є однією з найактуальніших проблем, що постає перед школою. Виразність мовлення – якість, яка найбільше залежить від особи мовця, його ерудиції, знання мов, мовленнєвих умінь і навичок. У мові є невичерпні запаси виразальних засобів, які роблять наше мовлення виразним, наголошує Н. Подлевська [6, с. 19].

Звернемося до деяких чинників, без урахування яких неможливою є повноцінна мовленнєва підготовка школярів і які забезпечують виховання культури мовлення, зокрема формування такого її складника, як виразність і образність, що досягається не тільки вивченням словесно-інтонаційних засобів мови, дотриманням літературних норм, а й культурою мислення й почуттів, мовленнєвою поведінкою комунікантів.

У національному відродженні нашого народу, розбудові і зміцненні України як суверенної держави, у розвої самобутньої української культури, складовою якої є рідна мова, яка набула статусу державної, багато важить рівень мовленнєвого спілкування, зокрема культури усного і писемного мовлення. Адже, культурне мовлення – не тільки основа духовного життя нації, а її честь, її гідність, зауважує О. Біляєв [2, с. 20].

Мовлення – це практичне користування мовою в конкретних ситуаціях з наперед заданою метою, це діяльність, пов'язана з функціонуванням мови, з мовленнєвою діяльністю. Мовленнєва компетенція – інтегральне поняття, що охоплює широке коло особистісних мовних здібностей, знань, умінь і навичок, які забезпечують успішне здійснення мовної діяльності.

На думку М. Пентелюк, до найважливіших умінь, що складають основу мовленнєвої компетенції учня, відносяться:

– уміння вести діалог, дотримуючись вимог мовленнєвого етикету в різних ситуаціях;

– уміння створювати усні монологічні висловлювання;

– уміння адекватно сприймати на слух діалог і монолог, що передбачає зосередження уваги на осмисленні висловлення (теми, фактів, доказів головного і другорядного, логіки викладу);

– уміння створювати письмові тексти різних стилів і типів;

– уміння користуватися різними видами читання [5, с. 113].

Мовленнєва діяльність може здійснюватися в усній і писемній формах. За поширеністю усне мовлення частіше і більш уживане, ніж писемне.

Це, насамперед, засоби художнього мовлення і засоби звукового мовлення. Виразність включає в себе й образність мовлення. Ця його якість передбачає вживання слів і словосполучень у незвичному, метафоричному значенні, що дає можливість образно, художньо відтворювати дійсність.

Отже, виражальні засоби можуть бути образними й необразними. Це залежить від стилю висловлювання. Виразність мовлення досягається за таких умов: самостійність мислення мовця; інтерес мовця до того, про що він говорить чи пише; добре знання мови і виражальних засобів; досконале володіння стилями мовлення тощо.

Щоб досягти належного рівня мовленнєвої культури в суспільстві і, насамперед, у загальноосвітній школі, треба застосувати всі можливі засоби навчально-виховного впливу на мовців, зазначає Л. Кулибчук.

Для підвищення рівня мовленнєвої культури необхідно:

– шанувати мову, якою спілкуєшся, і людей, з якими спілкуєшся;

– багато та вдумливо читати твори різних стилів, прагнучи до системності у підборі літератури;

– намагатися, користуючись практично кількома мовами, добре оволодіти нормами кожної з них, осмислити їх специфіку, не допускати змішування мовних явищ, виправляти прояви інтерференції;

– критично ставитися до написаного і промовленого слова, звіряючи його і з кодексами норм, і з практикою визнаного зразка;

– не йти за «модними» тенденціями, які виявляють себе в окремих виданнях, в окремих авторів або соціальних чи професійних груп людей [4, с. 25].

Мовна культура є основною ознакою загальної культури людини і разом з тим її складовою. Чим вищий рівень мовної культури, тим вищий її творчий потенціал. Низький рівень мовної культури навпаки є ознакою обмеженості виявом невміння замінити власні думки і сприймати чужі. Отже, людина, яка виявляє низький рівень мовної культури, не здатна до творчого, нестандартного мислення.

Проблема образного мовлення передбачає розуміння категорії образності передусім як комунікативної якості мовлення, хоча й досі чітко теоретично не обґрунтовано феномена «образне мовлення». Якщо Н. Бабич, розглядаючи основні комунікативні ознаки культури мовлення (правильність, точність, логічність, багатство, чистота, доречність, достатність, ясність, виразність, емоційність тощо), взагалі не називає образність [1, с. 224], то М. Пентилюк та інші дослідники виділяють серед якостей мовлення й образність, указуючи, що вона є складовою виразності мовлення, а отже, досягається також, як і виразність, за допомогою виражальних засобів мови [5, с. 189].

До виразників образності більшість дослідників відносять насамперед лексико-семантичні фігури, тропи (епітети, метафори, порівняння, метонімії тощо), багатозначні слова, стилістичні фігури (семантичні – антитеза, градація тощо, синтаксичні – паралелізм, анафора, епіфора, інверсія, замовчування, еліпс, анаколүф, риторичне запитання тощо).

Вагомий внесок у розробку класифікацій виражальних засобів зробив В. Ковальов, який проаналізував виражальні факти, спираючись на лінгвістичні принципи та виходячи з визначення в межах кожного рівня мови категорій, що використовуються експресивно, із з'ясування їх мовної сутності, мовних «механізмів» уживання, введення в контекст. Звертає увагу дослідник на такі різновиди засобів виразності: вимовно-фонетичні, лексико-семантичні, фразеологічні, словотворчі, граматичні виражальні [3, с. 92].

Н. Бабич акцентує увагу на двох групах: виражальні засоби художнього мовлення і виражальні засоби звукового мовлення. До перших належать тропи, слова звукового й зорового зображення, емоційно-оцінна лексика, синтаксичне конструювання тексту тощо, до інших – сила

виділення синтаксично вагомого слова, видозміни голосу, паузи в мовленні, темп мовлення, емоційна тональність, що передає настрій, оцінку сприйнятого, моделює перспективу сприйняття тощо [1, с. 141].

Формування мовленнєвих умінь і навичок школярів під час опрацювання виражальних засобів мови – складний багаторівневий процес, що охоплює різні рівні психічного відображення фактів, явищ, предметів навколишньої дійсності (сенсорно-перцептивний, уявлень, мовленнєво-мисленнєвий) і характеризується розвитком комплексу психічних процесів (увага, пам'ять, уява), мовленнєво-мисленнєвих операцій (порівняння, аналіз, синтез, узагальнення) і механізмів (сприйняття, запам'ятовування, породження мовлення).

Важливу роль у формуванні мовленнєвої компетентності відіграє й робота пам'яті – здатність людини утримувати в голові, у нейронних клітинах мозку, інформацію про світ і про себе, «записати» її в нервових закінченнях клітин, зберегти дещо з досвіду. Більше того: пам'ять виступає не тільки як сховище досвіду та знань, а й здатність людини оперувати ними, відтворювати їх за бажанням.

Процес засвоєння виражальних засобів мови, своєю чергою, тісно пов'язаний із формуванням мовленнєвої компетентності, що характеризується свідомим ставленням до мови, глибоким знанням її, розвиненим мовленням, а отже, і мисленням, інтелектом, емоційною сферою, емоційно-естетичним сприйняттям мови й мовлення, що передбачає чутливість до слова, здатність відчувати й розуміти всі відтінки його значення, відчувати красу рідної мови, її багатство, виразність, образність.

Робота над виражальними засобами мови сприяє кращій мовленнєвій підготовці школярів, підвищенню рівня культури їхнього мовлення, оскільки учні, оволодіваючи виразністю й образністю мовлення, краще усвідомлюють роль виражальних можливостей рідної мови.

Пам'ятаючи, що культура мовлення виховується культурою мислення, людина прагне досягти належного рівня мовленнєвої культури, тому на все життя зберігає здатність учитися мови, постійно збагачувати свою пам'ять виражальними засобами мови, всебічно вдосконалювати мовленнєву культуру.

Отже, усі виражальні засоби в сукупності та єдності повинні слугувати меті спілкування, визначатися обставинами та формою мовлення, змістом, обсягом, синтаксичною організацією та стилістичним оформленням висловлювання, наявністю адресата, і, звичайно, сприяти підвищенню рівня мовленнєвих умінь і навичок учнів.

Висновки. Відтак формування мовленнєвої компетентності школярів набуває винятково важливого значення на сучасному етапі. Надзвичайно вагомим у навчанні рідної мови є підвищення мовленнєвої

культури учнів, формування в них навичок комунікативної діяльності в будь-якій сфері життя. Загалом культура мовлення термінує виразність як комунікативну якість мовлення, особливості її структури, що впливають не тільки на розум, а й на емоційний бік свідомості.

Ознайомлення з виражальними засобами мовлення й вироблення вмінь користуватися ними під час створення висловлювання сприятимуть кращій мовленнєвій підготовці школярів, підвищенню рівня культури їхнього мовлення, оскільки вони в процесі навчання поступово усвідомлюватимуть якості культури мовлення, зокрема виразність і образність, і вчитимуться свідомо користуватися виражальними засобами мови у різних ситуаціях спілкування.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у використанні міжпредметних зв'язків на уроках української мови та в удосконаленні продуктивних видів мовленнєвої діяльності учнів з активним використанням виражальних засобів української мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів: Світ, 1990. 428 с.
2. Біляев О. М., Скуратівський Л. В. та ін. Концепція навчання державної мови в школах України. *Дивослово*. № 7. 1996. С. 16–21.
3. Ковальов В. П. Виразальні засоби українського художнього мовлення. Херсон, 2011. 125 с.
4. Кулибчук Л. М. Теоретичні засади розвитку образного мовлення. *Педагогіка і психологія. Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України*. Київ: Педагогічна думка, 1998. № 4. С. 24–30.
5. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика: пробний підручник для гімназій гуманіт. профілю. Київ: Вежа, 1994. 240 с.
6. Подлевська Н. Формування культури спілкування – одна із важливих проблем навчання рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 3. С. 18–20.

Сушко О. І, Седимов С. Г.

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ШКІЛЬНОГО ЗАХОДУ

«ДІТЯМ І ДОРΟΣЛИМ ДОБРЕ БІЛЯ МАМИ»

(на матеріалі літературно-музичного свята до Дня матері)

Мета: продовжувати знайомити вихованців з поняттям родина і рід, учити їх поважно ставитися до мами-берегині; розвивати мислення, мудрість; формувати естетичні та патріотичні ідеали; виховувати любов і повагу до матері, берегти і шанувати сімейні традиції.

Обладнання: світлиця прикрашена рушниками, квітами, слайди, запис пісень.

1. Ведучий: Прийшов на землю травень, оспіваний у піснях, гаптований солов'їними трелями, і приніс нам зворушливе, сердечне Свято матері. Україна відзначає День матері з 1997 року. Щороку в один день віддавати шану рідній матері, матері Землі, Матері Божій.

2. Ведучий. Материнство... Святе і прекрасне, оспіване поетами, увічне художниками. У всіх народів і у всі віки жінка-мати була охоронницею, добрим ангелом домашнього вогнища. Її мудрість поважали в сім'ї, у її розрадах знаходили спокій діти.

1. Ведучий. Світ врятує любов. Материнська любов – наймогутніше, найглибше почуття, що, як міцне коріння, тримає людство.

Бережіть людську любов, бо вона є не тільки щастям, не тільки найчистішим джерелом радості й людських задовольень. Вона веде до найприємнішого і найрадіснішого, але водночас і до найскладнішого й найважчого, найвідповідальнішого людського обов'язку – до шлюбу.

Пісня «Берег любові» (Муз. Г. Татарченка, сл. В. Крищенко)

Стрілися двоє, що долею схожі,
Може, десь тут, або, може, десь там...
Дивляться в очі: чи вірити можна
Теплій руці і привітним словам?

Приспів:

*Берег любові в далекому тумані,
А допливеш, коли тільки удвох,
А допливеш, коли спільне бажання...
Берег любові та хвилі тривоги.*

Стрілися двоє, як човники в морі,
Може, сьогодні, а може колись...
Серце питається: йти далі поруч,
Чи, постоявши, навік розійтись?

Приспів:

Стрілися двоє – так просто і звично,
Хочеться радісне слово сказати...
Чом же у нього печаль на обличчі,
Чом на щоці в неї тиха сльоза?

Приспів:

2. Ведучий. Кажуть, кожне покоління переживає любов батьків і невдячність дітей. Давайте станемо винятком! Уже сьогодні підійдіть до своїх батьків, обніміть і поцілуйте, розкажіть, як ви їх любите. Упевнена: щира усмішка на їхніх обличчях буде для вас найкращим дарунком, бо материнська любов – воістину диво. Диво, що рятує світ!

Легенда «Материнське серце»

Дівчину вродливу юнак покохав:
Дорожче від неї у світі не мав.
І клявся, божився, що любить її
Над сонце, над місяць, над зорі ясні.
«Тебе я кохаю. За тебе умру.
Віддам за кохання і неньку стару».

Та мила його не боялась гріха,
Була, як гадюка, зрадлива, лиха.
Всмінулась лукаво і каже йому:
«Не вірю, козаче, коханню твому.
Як справді кохаєш, вірний еси,
Мені серце неньки живе принеси.»
Юнак мов стерявся: не їв і не спав,
Три дні і три ночі він десь пропадав.
І стався опівночі лютий злочин.
Мов кат, витяв серце у матері син...
І знову до милої з серцем в руках,
Побіг, і скажений гонив його жах,
Ось-ось добігає, не чуючи ніг...
Та раптом спіткнувся і впав на поріг.
І серденько неньчине кров'ю скло,
І ніжно від жалю воно прорекло,
Востаннє озвалось до сина в ту мить:
Мій любий, ти впав... чи тобі не болить?

Пісня «Мамина вишня» (муз. А. Пашкевича, сл. Д. Луценка)

Знову наснилось дитинство,	Здавна близьке й сокровенне
Тепле, як гарна весна.	Все там, як терпне душа.
Вишня вдяглася в намисто,	Начебто й мама до мене
Мама щаслива й сумна.	Стежкою в сад поспіша.
Там, за селом, проводжала	Знов, як бувало, до столу
Долю мою молоду...	Кличе, лиш в хату зайду...
Щедро мені щебетала	Ронить зацвіток додолу
Мамина вишня в саду.	Мамина вишня в саду.

Вдаль голубими вітрами	Пісня любові й дитинства
Весни за обрій пливли.	В серці бринить, як струна,
Раннім туманом у мами	Наче священна молитва,
Коси, мов дим, зацвіли.	З рідного краю луна.
Мати в тривогах вінчала	Та не порадує літо
Щастя жадане й біду...	Душу мою молоду...
Радо мене зустрічала	Плаче тепер білим цвітом
Мамина вишня в саду.	Мамина вишня в саду.

1. Ведучий. Існує давня легенда, що Господь дав дитині дві руки, аби однією вона трималася за матір, а другою – за батька. Бо лише батьки, давши життя, можуть з маленького крикливого дива виростити справжню людину. Мамина турбота, її всепрощаюча любов і терпеливість наповнює дитяче серце милосердям, добротою, ніжністю.

2. Ведучий. Так. Людині не досить просто жити. Щоб жити,

потрібні Мати, Вітчизна, пісня. Бо ... «без рідної мови, без пісні, без мами збідніє земля назавжди».

«Хто забуде материнську пісню, той сліпим останеться навіки».

Пісня: (звучить пісня «Чорнобривці» (Муз. Верменича, сл. М. Сингаївського)

Чорнобривців насіяла мати
У моїм світанковім краю
Та й навчила веснянки співати
Про квітучу надію свою.

Приспів:

Як на ті чорнобривці погляну,
Бачу матір стареньку,
Бачу руки твої, моя мамо,
Твою ласку я чую, рідненька.
Я розлуки та зустрічі знаю,
Бачив я у чужій стороні
Чорнобривці із рідного краю,
Що насіяла ти навесні.

Приспів:

Прилітають до нашого поля
Із далеких країв журавлі.
Розквітають і квіти, і доля
На моїй українській землі.

Приспів:

1. Ведучий. Тож завжди пам'ятайте, що все життя за вами «... будуть мандрувати очі материнські і білява хата», пам'ятайте ту вербу, що додому поверта... Нехай же ніколи не перестає звучати у ваших думках материнська колискова, пісня про матір. Пам'ятайте її мову, її руки, усмішку, доброту.

Не забувайте дарувати матері любов постійно, кожную хвилину, секунду, все життя. Не забувайте за отчий свій поріг і материнську пісню колискову.

Вірш «Рідна хата»

Пахне любисток в матусиній хаті,
М'ята і липовий цвіт.
З цього порога на мріях крилатих
Я полетіла у світ.
Де б не кружляло життя мою долю –
Линула думка сюди –
В тихий куточок – рідну оселю,
Де так чекають завжди.
Кущик бузку і п'яного жасмину

Дивляться ніжно в вікно.
Снами, думками сюди знову лину
У наймиліше село.
Знову і знову до рідної хати
В тихій задумі іду,
А на порозі старенькая мати
Сива, як вишня в цвіту.
Тільки сюди я завжди на спочинок
Йду із нелегких доріг.
Рідній оселі, бузку і жасмину
Кланяюсь низько до ніг.

Танець

2. Ведучий. Скільки б тобі не було років – п'ять чи п'ятдесят, – завжди потрібна мати, її ласка, її погляд. І чим більша твоя любов до матері, тим світліше й радісніше твоє життя.

Шануйте матерів. Бережіть їхнє здоров'я, старайтеся принести їм щастя. Чим довше житиме мати, тим більше мудрості і душевної теплоти вкладає вона у ваші серця.

(Слово надається матері вихованки гуртка).

Вірш «Мамині рушники»

З дитинства пам'ятаю рушники
Що так любовно їх творила мама.
По-українськи хата на святки
Сіяла вишитими рушниками.
На полотні співали солов'ї
І красувались кетяги калини.
Зелений хміль в'юнився по гіллі,
Зоріли в колосках волошки сині.
Неначе долю вишила свою,
Заплівши в неї промінь світанковий,
Кохання, і пісні, і молоду зорю...
Світи мені повік, матусина любове!

1. Ведучий. І сьогодні жінка України несе на собі тягар економічних негараздів, вболіває за долю дітей і онуків, працює до нестями, щоб нагодувати, захистити, віддати всю кров до останньої краплини самому найдорожчому – своїм дітям.

2. Ведучий. Без батьківської мудрості нема виховуючої сили сім'ї. Батьківська мудрість стає духовним надбанням дітей; сімейні стосунки, побудовані на громадянському обов'язку, відповідальності, мудрій любові й вимогливій мудрості батька й матері, самі стають величезною виховуючою силою.

У сім'ї шліфуються найтонші грані людини-трудівника, людини – культурної особистості, людини-громадянина.

1. Ведучий. «Три нещастя є в людини: **смерть, старість і лихі діти**», – говорить українська народна мудрість. Старість – невідворотна, смерть – невмолима, перед цими нещастями ніхто не може зачинити двері свого дому. А від лихих дітей дім можна вберегти, як від вогню. І це залежить не тільки від батьків твоїх, а й від дітей.

Бути хорошими дітьми – означає не допустити, щоб старість батька й матері була отруєна твоєю поганою поведінкою.

Музика: на фоні музики.

Вірш «А все було ... ніколи»

За життя матерів

Златоусти-поети

Вряди-годи навідують домівку,

І то на хвильку:

«Та скоріше, мамо!

Нема ж коли: машина вже під

Воротьми».

Мати, за порогом тицяючи сидора,

Побивається: «Ти хоч скажи,

Як там мій онучок?.. Я ж його ще й не

Бачила...»

Не озираючись, відмахується:

«Потім, мамо. Ну ви ж бачите:

Ніколи».

...Погнали на Київ.

Коли ж ударить телеграма

І скрикнуть поминальні дзвони,

На грудях рвуть сорочку:

«Мамо!!!

Та ми й не нараділись вами...

Та ми підклали б вам долоні...

Чого ж ви рано так... ой, мамо!»

І невістка в жалобній хустині,

Якось так ... модно пов'язаній,

Тягне за руку підпарубка

Крізь поховальне велелюддя,

Шепочучи з притиском – до сичання:

«Та йди вже – люди дивляться!»

А на увесь загал – розпачливо:

«Синочку!!! Оце ж твоя ... бабуся...» –

і розмазує по щоках фарбу.

І онука вперше у своєму житті
Знайомиться з рідною бабою,
Що вже склала руки ... в домовині.
А літа пливають, не вертаючись...
Здоровило – колишній бабин онучок, –
«обробляє» на батьковій канапі
корпус чергової любаски...
У сусідній, занедбаній кімнаті,
У давно несвіжій постелі,
Повільно згасає батько – колишній поет.
Ледве розтулюючи пересохлі уста,
Вже другий день беззубо хрипить:

Сину ... води...–

Та почекай там... От уже ж в'їдливий!
Чи не бачиш: нема ж коли, –
Гуде у відповідь.

Сину-у... – це вже востаннє.

Тиша.

Тільки десь далеко-далеко,
На сільському цвинтарі,
Ворухнулася забута могила,
І опала.

Та ще над нею осика
Затремтіла, зашелестіла осінньо.
І в тому шелесті причулося:
«Сину-у...» І втихло. Амінь.

Пісня «Мамо, мамо, вічна і кохана»

Росте черешня в мамі на городі,
Стара-стара, а кожен рік цвіте,
Щоліта дітям ягодами годить,
Хоча вони й не дякують за те.

Приспів:

*Мамо, мамо, вічна і кохана,
Ви пробачте, що був неухажний,
Знаю, ви молилися за мене
Дні і ночі сива моя нене.*

Живе старенька мати у господі,
Невтомні руки, серце золоте,
Щодня і дітям, і онукам годить,
Хоч рідко хто з них дякує за те.

Приспів:

Мамо, мамо, вічна і кохана,

Ви пробачте, що був неухажний,
Знаю, ви молилися за мене
Дні і ночі сива моя нене.

Приспів:

Ну що ж, про вдячність забувають люди,
Душа сліпа у щасті, а проте
Вони прозріють, але пізно буде:
Черешня всохне, мати оцвіте.

Приспів:

Мамо, мамо, вічна і кохана,
Ви пробачте, що був неухажний,
Знаю, ви молилися за мене
Дні і ночі сива моя нене.

2. Ведучий: Минають роки. Під покровом і благодаттю Божою підростають діти. Та не меншає мамина турбота про них. Моляться матері про діточок своїх. У своїх молитвах щиро благають Пречисту Діву Марію, щоб дала добра для своєї дитини.

Пісня: МАМИНА МОЛИТВА

Мамина молитва, наче білі крила,
На дорогах долі скріпить, піднесе.
Мамина молитва, як цілюща сила,
Сонечком засвітить, щастя принесе.
Мамина молитва – наші перші кроки,
Це світанок тихий, а чи ніч ясна.
Мамина молитва у дитячі роки
Поруч все зі мною, чиста, як роса.

Приспів: Помолися, мамо, ти за сина й доньку

*Помолися, рідна, за своїх внучат.
Одягнися, мамо, у вишиту сорочку
І збирай родину в наш вишневий сад.
Мамина молитва на стежках чужини
У її обіймах мені так тепло.
Мамина молитва у тяжкі хвилини
Нам дарує силу, віру і любов.
Мамина молитва і мости збудує,
І розділить горе проти перешкод.
Мамину молитву і Господь почує,
Схилиться до неньки зі своїх висот.*

1. Ведучий: Найкращі дні для наших матерів –
Це дні, коли щасливі їхні діти.
Від нас залежить, скільки днів таких
Ми можемо для Матері зробити.

Вірш: Коли усміхається мама

Коли усміхається мама,
То ніжності ллється ріка,
А вітер танцює в нестямі
У наших дворі гопака.
Колючії тануть сніжинки
Обабіч весняних доріг.
Нема чарівнішої жінки
За ту, що дарує усміх.
У світі стає враз тепліше
І все навкруги зацвіта
Благаю, всміхайся частіше,
Матусю моя золота!

2. Ведучий: Тож будьмо добрими чарівниками, що вміють провести міцну нерозривну нитку від кожного дитячого серця до великого і вічного, ім'я якому – український народ.

Звучить лірична мелодія, діти вручають свої листівки матерям.

На цьому наше свято, присвячене мамам, завершується, але ви всі не забувайте дякувати своїм мамам, любіть їх, оберігайте.

Тендітна Н. М.

ОБРАЗ КОМАХ У КАЗКАХ НАРОДІВ СВІТУ

Не дивлячись на свій маленький розмір, комахи досить часто у казках виконують різноманітні функції. Вони або є основними героями казок, або вчасно і вдало приходять на допомогу іншим, або на комах перетворюються деякі герої казок із умовою досягнення своєї мети.

У румунській народній казці «Велетень» героїнею виступає блоха. Разом із чабаном вона вирішила помандрувати до міста: *«стригнула чабанові на рукав, з рукава – на осла, роззирнулася увсебіч – туди-сюди – й залізла в якусь складку м'якої попони»* [5, с. 149]. Але її впевненість у тому, що це саме вона донесла весь тягар до міста, завершується її смертю: *«Розгнівався чабан та як шмагоне осла – саме по тому місці, де сиділа блоха. І від тієї блохи-велетня нічого не лишилося. Так їй і треба: не працювала, то й вихваляйся!»* [5, с. 150].

У чеській казці «Дванадцять принцес» на допомогу героєві приходять поряд із орлом, лисицею та котом і комар, але *«якого Вітек не бачив»* [8, с. 101]. Комар так описує свій зовнішній вигляд: *«Пір'я в мене нема, шерсті нема, та маю я багато ніг... Комар куди завгодно пролізе»* [8, с. 100].

Свою допомогу героєві італійської казки «Тело-Без-Души» пропонує мурашка: *«А я дам тебе одну из моих лапок, – сказал муравей. – Приставь ее к своему телу, и ты станешь малюсеньким муравьем, которого нельзя*

разглядеть даже в увеличительное стекло» [4, с. 35].

У казці Е. Гофмана «Чужа дитина» комаха набуває людських рис, вправно маскуючись під домашнього вчителя: «...хіба пан Чорнило колись не признався вам сам, що він муха? Я ж чув, як він казав... що в школі був прудкий, як муха. Ну, а якщо хтось був мухою, то, по-моєму, і лишилась нею. І мама он каже, що пан учитель великий ласун і нічого солодкого не мине. Тату, а хіба ж мухи не такі самі? І вічно він дзижчить і гуде, як муха» [1, с. 185].

В іранській народній казці «Блощиця й мурашок» спільне приготування їжі призводить до загибелі блощиці: «Коли вона нахилилася над тануром, щоб приліпити першу паляницю, їй підвернулася нога, вона впала в танур і згоріла» [3, с.225].

У російській казці «Терем-теремок» у імпровізованому будиночку-горшку живуть: «Муха-горюха, Блоха-поскакуха, Комар-пискун, Таракан-шеркун»... [6, с. 25].

В українській казці «Казка про вовка» вовк запитував у комара, чия кров найсмачніша. На що той відповідав: «З чоловіка найсмачніша, але й найтрудніша» [2, с. 11].

За те, що Юрко розмирих мурахів у «Сказке про бедного Юру, который женился на царской дочери», вони пропонують йому винагороду: «– Оторви, Юрко, одну мою ножку: попадешь в беду, прижми ее пальцем» [6, с. 316]. У цій же казці і бджола допомагає Юркові: «Девушки стали в ряд, пчела ударилась в глаз самой младшей» [6, с. 317].

У в'єтнамській казці «Жаба – самому небесному властителю родня» йдеться про скрутну ситуацію, в яку потрапили бджоли: «Вошли они в лес, где все листья опали, все цветы увяли, только жалобно гудят пчёлы, плачут всем роем: негде им нектар собирать» [6, с. 58].

В іншій в'єтнамській казці «Золотая тувфелька» комахи приходять на допомогу головній героїні: «богиня Бхагавани пожалела Музаго, послала ей в помощь крылатых муравьёв: вмиг они выбрали все семена кунжута» [6, с. 75].

Про термітів згадується у кхмерській казці «Две девочки»: «В чаще было гнездо белых термитов, и в нем глубокая нора» [6, с. 86].

Заслуговує на увагу і лаоська казка «Как вороне не удалось кузнечика склевать»: «Однажды госпожа ворона увидела кузнечика – он на зеленом листочке дремал, – и ей страсть как захотелось его склевать. Но тут-то парень кузнечик очнулся от дрёмы, поднял головку и сказал: – Госпожа ворона, сделайте милость, отгадайте мои загадки. Если вы отгадаете, тогда можете и съесть меня» [6, с. 95].

Про легенду, пов'язану з мурахою йдеться у філіппінській казці «Почему вода в море солёная»: «когда-то давно вода в море не была, как теперь, солёной. Поговаривают, стала она такой, потому что какой-то

муравей укусил Ангало» [6, с. 143]. А люди, які використовували ноги велетня Ангало як міст, попадали із соляними корзинами в море, бо велетень скинувся від болю.

В індонезійській казці «Кот и обезьянки» говориться про осине гніздо та помсту комах за те, що їх потурбували мавпи: «обезьянки нашли палку и ударили ею по осиному гнезду... Обозлённые осы... принялись яростно жалить обезьянок в головы, в уши, в спины, в шеи... Не помня себя от боли, обезьянки бросились бежать, но осы не отставали. Увидев пруд, обезьянки нырнули в него с размаху. Им пришлось долго сидеть под водой, пока осы не улетели. Как только затихло вдали гуденье осинового роя, обезьянки вынырнули из воды» [6, с. 145].

За приманку слугує коник у персидській казці «Удод»: «Какая птица сядет в силочку без приманки? И они стали разыскивать приманку. Нашли кузнечика и червячка, положили в силочку и отошли» [6, с. 154].

У чеській казці «Златовласка» муха допомогла Іржику впізнати Златовласку серед дванадцяти подібних дівчат: «Ж-и-и-и, иди вокруг стола. Я тебе подскажу. Взглянул Иржик: летает над ним маленькая муха. Иржик медленно пошел вокруг стола... А муха жуужжит и жуужжит:

– Не та! Не та! Не та! А вот эта – она, золотоволосая!» [6, с. 239].

У французькій казці «Волк, улитка и осы», оси гідно помстилися своєму кривдникові: «Мы, осы, малы, но тебя не боимся. Хочешь, побьемся об заклад, что мы утопим и тебя и твоих приятелей волков? Завтра, когда взойдет солнце, и посмотрим, много ли нам понадобится времени, чтобы утопить вас в Гарроне» [6, с. 355]. Свою обіцянку вони виконали: «Когда волки добежали до берега Гарроны, осы тучей вылетели из листьев и в, напав на зверей, принялись сольно жалить их, громко жуужжа... волки все утонули...» [6, с. 356].

Африканська казка «О том, как лиса обманула гиену», говорить про те, як хитра лисиця позбулася гієни за допомогою бджіл: «...гиена полезла в яму за книгой и растревожила пчел. Набросились они на гиену и искусали ей всю морду. А лиса тем временем убежала» [6, с. 461].

У казці чокве «Хамелеон и древесная ящерица» розповідь іде про хамелеона, який змайстрував вулик для бджіл, щоб поласувати медом. Подобалося йому і спостерігати за роботою бджіл: «одни возвращались, неся в хоботке пыльцу, другие вылетали из улья, чтобы ее собрать» [6, с. 470].

Зустрічаються оповіді про комах і у казках Чернігівщини. На відгомін легенди натрапляємо у казці «Де взялися комарі»: «Бог удихнув у бджілок життя, і вони полетіли. Остання ж бджілка не злетіла, бо товсте черевце мала. Тоді Бог узяв і почав зістругувати зайве. Ті стружки і вхопив у жменю диявол. Зробилися з них дрібні кусючі комахи, бо не поблагословив їх Бог, отже, вони були злими» [7, с. 19].

За допомогою шершнів провчив свого кума герой із казки «Циган і бджоли»: *«Поліз циган на дуб. Як захвав руку в те гніздо, а шершні як напали на нього та давай кусати»* [7, с. 201].

А в казці «Ведмідь і бджола» маленька комаха ошукала ведмедя, який мріяв жити разом із бджолою: *«Я тебе буду захищати, а ти мене медом годувати. Я буду лежати, а ти покладеш мені мед на язик»* [7, с. 239].

Цікавою є розповідь «Джміль і бджола». Вона розкриває особливості існування кожної із комах: *«Джміль літом живився, де попало, а про зиму і не згадав. Прийшла осінь, сидить він у норі, бо нема де пожити. Бджола назбирала у лісі досить меду на зиму...»* [7, с. 327].

Про те, як комар людині життя врятував, розповідається у казці «Про чабана і комара»: *«Аж із трави вилізла гадюка, сичить і лізе прямо на пастуха. Це побачив комар і йому стало жаль чоловіка... Комар кинувся будить пастуха. Гудів-гудів, аж крила помліли, а той не чує, спить. Тоді комар присів на лоб чабану і з усієї сили укусив його так, що той схопився і побачив біля себе гадюку»* [7, с. 331].

Як бачимо, комахи у казках народів світу відіграють важливу роль поряд із іншими представниками тваринного світу. І що цікаво, за частотністю вживання лідерами постають бджоли, мурашки, комари та мухи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гофман Е. Т. А. Лускунчик і Мишачий Король; Чужа дитина: Казки / [Пер. з нім. Є. О. Поповича]. Київ: Веселка, 1991. 199 с.
2. Де живе Жар-Птиця? / [Упоряд. і передм. М. Дмитренка]. Київ: Веселка, 1991. 206 с.
3. Іранські народні казки / [Перекл. з перської, упорядк., передмова Р. Гамади]. Тернопіль: Богдан, 2014. 232 с.
4. Итальянские сказки: [пер. с ит. Итало Кальвино]. Висма: «Красный пролетарий», 1991. 207 с.
5. Румунські народні казки / Упоряд., вступ. слово та пер. з рум. В. Я. П'янова. Київ: Веселка, 1981. 151 с.
6. Сказки народов мира: Переводы / [предисл. Н. И. Никулина]. Москва: Правда, 1987. 640 с.
7. Українські народні казки: Книга 39. Казки Чернігівщини / Запис., упоряд. і літ. опрац. М. Зінчук. Чернівці: Букрек, 2012. 452 с.
8. Чеські народні казки / Упоряд., вступ. слово та пер. з чес. О. І. Микитенка. Київ: Веселка, 1980. 159 с.

Тицина К. Д., Рябініна І. М.

ОСОБЛИВОСТІ Й МЕТОДИ ПЕРЕКЛАДУ ІМЕН БРЕНДІВ

Імена й назви завжди відігравали важливу функцію в спілкуванні між людьми й культурами. Це стосується й брендів відповідно до їхніх цілей і функцій, що полягають в індивідуалізації товару, послуг, фірми, а ще до цього «індивідуалізований образ» повинен стати неймовірним. Після

першого знайомства з іменем торгівельної марки в кожній людині формується своя власна думка та бачення певного бренда.

Ураховуючи те, що власні назви стають опорними точками міжмовної комунікації, а отже, й у вивченні іноземної мови, не можна виключати той факт, що існує ілюзія стосовно того, що власні назви (імена брендів) перекладаються автоматично й не вимагають особливої уваги при вивченні іноземної мови та перекладах із неї. Використання такого формального підходу може призвести до помилок, неточностей, навіть міжкультурних розбіжностей. У цьому випадку важливо враховувати той факт, що лінгвісти-ономасти мало досліджували питання про закономірності міжмовного перенесення лексичних знаків цієї категорії. Питання лексичного поняття терміна «бренд» та методи його перекладу досліджувалися та вивчалися такими спеціалістами, як Франц-Рудольф Еш, Жан-Ноель Капферер, Е. М. Мурзаєв, О. І. Попов.

Ономастичні дослідження допомагають знайти шляхи міграції та місця розселення різних народів, мовні та культурні контакти, більш давній стан мов та співвідношення їхніх діалектів. Дослідження власних імен є дуже важливим завдяки специфічним закономірностям їхньої передачі та збереження. Унаслідок своєї соціальної функції – слугувати простою індивідуальною вказівкою на конкретний предмет – власна назва здатна зберігати свою основну значущість при повному затемненні її етимологічного значення, тобто при повній неможливості зв'язати його з будь-якими словами тієї самої мови.

Власна назва – іменник, що позначає слово чи словосполучення, призначений для назви конкретного, цілком визначеного предмета чи явища, що виокремлює цей предмет чи явище з ряду однотипних предметів чи явищ. Власна назва протиставляється загальній назві. У всіх європейських мовах та в більшості мовах світу, що мають алфавіт та різницю між друкованою та прописною літерами, власні назви пишуться з великої літери. До власних назв належать персональні імена, географічні назви, інші назви, такі, як назви унікальних штучних об'єктів та споруд, назви унікальних природних явищ, назви фірм та закладів, назви художніх творів, назви товарів, торгівельних марок.

Прагмоніміка – один із напрямів ономастики, що вивчає найменування різного виду товарів (наприклад, парфуніми – назви парфумерної продукції, ароматів «Chanel», «Jadore», «Lauren», «Dolce&Gabbana», «Lacoste», «Kenzo»; чоконіми – назви шоколадної продукції «Кара-Кум», «Шоколапки», «Королівський шарм», «Полтавочка», «Сорочинський ярмарок»).

Бренд (англ. Brand – марка) – термін у маркетинговій, що символізує комплекс інформації про компанію, продукт чи послугу.

Існує два підходи до визначення бренда:

– завдання, а також індивідуальні атрибути: назва, логотип та інші візуальні елементи (шрифт, дизайн, колір схеми та символи);

– образ, імідж, репутація компанії, продукту чи послуги в баченні клієнта, партнерів, суспільства.

Слово «бренд» походить від давньонорвезького «brand», що перекладається як «палити, вогонь, ставити клеймо». Так називали тавро, яким володарі скоту позначали своїх тварин.

Необхідно розрізнати правовий та психологічний підхід до розуміння бренда. Із правової точки зору розглядається лише товарний знак, який позначає виробника продукту, що підлягає правовому захистові. Із точки зору психології споживача (consumer research), мова йде про бренд як інформацію, збережену в пам'яті споживачів.

Іноді вважають, що іншими синонімами такого поняття, як «бренд», є поняття «товарний знак», або «торгова марка». Раніше терміном «бренд» позначався не кожний товарний знак, а лише широко відомий. Наразі цей термін у засобах масової інформації вживається як синонім терміна «товарний знак», що, на думку спеціалістів-патентоведів, є не зовсім коректним. Із погляду фахівців у сфері товарних знаків та юристів, які спеціалізуються в галузі товарних знаків, поняття «бренд» й «брендинг» не правові поняття, а терміни, що використовуються в споживацькому середовищі для об'єднання етапів просування товарів на ринок. Поняття бренда, на думку цих авторів, є деякою сукупністю об'єктів авторського права, товарного знаку та фірмового найменування.

Грунтуючись на вищезазначених фактах, можна зробити висновок, що бренд і торгова марка – не синоніми. Бренд – поняття більш широке – не тільки торгова марка, що складається з назви, графічного зображення (логотипу) та звукових символів компанії чи товару. До бренду додатково входять:

- товар чи послуга з усіма характеристиками;
- набір характеристик, очікувань, асоціацій, що сприймаються користувачем та який приписують товару (імідж товару, brand image);
- інформація про споживача;
- обіцянки переваг, надані автором бренда споживачам, тобто той сенс, який вкладають у нього самі створювальники.

Власні назви слугують для особливого, індивідуального найменування предмету безвідносно до описуваної ситуації та без пояснювальних уточнюючих визначень. Власні назви виконують функцію індивідуалізованої номінації. Усі власні назви мають значення предметності, тобто частиною їх змісту є узагальнення про існування деякого предмета (чи сутності, яку ми уявляємо собі як предмет).

Більшість власних назв позначають якийсь клас предметів, серед яких один предмет виділяється особливо. Дивно було б узагалі говорити

про «антропоніми», «топоніми» та інші категорії власних імен, якби вони не були пов'язані відповідно з поняттям «людина», «територіальний об'єкт» тощо або якби цей зв'язок був чимось повністю залежний від контексту й особистого бажання мовців.

Існує така значна кількість предметів, вартих присвоєння індивідуальних імен, що власні назви знаходяться ніби за межами основного лексичного складу мови. Також неможливо знати назви всіх існуючих географічних об'єктів, компаній тощо. Проте кожній людині доводиться стискатись із власними іменами більш-менш значного кола людей, тварин та інших живих і неживих істот. Під цими іменами вони відомі якомусь колу носіїв чи сфері спілкування.

Зважаючи на значну кількість носіїв імені, власні назви опинились поза сферою уваги багатьох тлумачних та двомовних словників, підручників, посібників для перекладача; хоча цій лексичній категорії властиві складні формальні, змістовні та асоціативні характеристики, знання яких абсолютно необхідне людям у процесі подолання мовних та міжкультурних бар'єрів.

Якщо інформація, котра міститься у власній назві певного предмета, набуває розповсюдження в масштабах усього мовного колективу, то це означає, що відомості про даний предмет є частиною мовного значення власного імені. Це твердження також належить до імені бренду, яке також є власною назвою.

На перший погляд може здаватися, що переклад власних назв не є особливо важким. Це зумовлено своєрідністю власних назв, які «по суті справи породжені не потребами пізнання, а міркуваннями зручності комунікації, особливостями мови». У сучасній лінгвістиці власні назви часто визначаються як називні лексичні одиниці, й оскільки вони закріплюються за предметом в індивідуальному порядку, то повинні в принципі слугувати для позначення цього предмету в усіх мовних культурах та середовищах, у яких він вживається (згадується).

Отже, власні назви – це об'єкт міжмовного та міжкультурного запозичення, тому вони не перекладаються з однієї мови на іншу, а передаються. Існують декілька способів передачі власних імен:

- транслітерація;
- транскрипція;
- транспозиція;
- калькування.

Особливість власних назв, на відміну від багатьох іноземних слів, полягає в тому, що при передачі їх іншою мовою вони в основному зберігають свою початкову звукову оболонку, причина цього полягає в специфіці семантичної структури власної назви. При передачі власних назв важливо першочергово надати перевагу звуковій оболонці. Це

відбувається тому, що вони позначають індивідуальні об'єкти безпосередньо, обминаючи ступінь уявлення або загальне поняття.

Тищенко Л. М., Данилейченко І. С.

НАЗВИ РИБ У ПІВДЕННОСЛОБОЖАНСЬКИХ ТА СХІДНОСТЕПОВИХ ГОВІРКАХ

Лексика завжди викликала першочерговий інтерес у дослідників українських діалектів. На особливу увагу заслуговує тематична група назв риб. Лексеми зазначеної групи зафіксовані в найдавніших текстах і лексикографічних працях, адже рибальство – надзвичайно давнє ремесло українців. Про це свідчить і різноманіття номінацій на позначення риб в українських говірках.

Серед дослідників цієї тематичної групи – А. Берлізов [1], Г. Тарасенко [5], І. Ліпкевич [2], Г. Галаш, І. Циганок [7], Т. Тищенко [6], Р. Міняйло [3,4] та ін. Відповідно в українській діалектології наявні студії щодо лексики рибальства Нижнього Подністров'я, Наддніпрянщини, Східного Поділля. Предметом пропонованої розвідки є назви риб у південнослобожанських та степових говірках.

Джерельною базою для пропонованої розвідки стали номінації на позначення риб, записані в десяти говірках. На підставі польових записів, здійснених у 2013 році, з'ясовано, що в говірці села Бабенкове Ізюмського району Харківської області функціонують такі назви риб: *а¹мур*, *короп*, *ме¹т'іс*, *ме¹тис* (суміш карася й коропа), *толсто¹лоб*, *трау¹йанка* (щука, яка водиться в непроточній воді, в очеретах), *чаба¹ч'ок* (молодий *л'еш'ч*). Пояснюючи відмінність між різними типами риб, інформант 1991 року народження Денисенко Іван Миколайович зазначив: *ў нас ў сел'і вод'ац':а¹ короп / ме¹т'іс / а¹мур / толсто¹лоб // вот¹л'іч'ійі от¹ коропа / в а¹мура м'асо слаш'ч'е / м'ахч'е і м'ен'ше кос'т'ей // а¹мур / м'асо м'аке / мало к'іс'ток // короп / йо¹го вага від п'яц'от грам'іў до чотир'ох к'ілограм'іў // Цікавим є зафіксоване в цій говірці стійке порівняння *л'ізе йак ш'ч'ука до при¹духи* (у прямому значенні так кажуть про рибу, яка йде до ополонки, щоб подихати киснем, у переносному – про когось дуже наполегливого, напористого, кого важко спинити), а також відома приказка із менш відомим продовженням: *н'і риба / н'і м'асо / і ў раки не¹ го¹диц':а //**

У говірці міста Ізюм було зафіксовано такі назви риб: *зе¹ркал'ний* *короп*, *ка¹рас*, *короп*, *красно¹п'орка*, *окун*, *сом*, *то¹сто¹лоб*, *ш'ч'ука*.

У говірці селища Кіровськ Лиманського району, Донецької області вживані такі назви риб: *ка¹рас*, *карп*, *л'еш'ч*, *окун*, *с'е¹б'ел* (риба-верховодка, плаває у верхніх шарах водойми), *толсто¹лоб*, *ш'ч'ука*. Функціонують в обстежуваній говірці й жаргівливі номінації риб, напр., *дзе¹кал* – голий карп; *ло¹батий* – товстий лоб; *п'іс'кар*, *бубир* – риба

розміром менше долоні, *сон^л'ак* – йорж (таку назву отримав через те, що його тіло вкрите слизом), *с^цикл'а* – маленька риба темного кольору, *йау^дошка* (очевидно від жіночого імені Явдоха), *пиш^ч'алка* (як твердить рибалка, ця риба іноді пищить), *ййу^нец'* – зменшувальне до *в'юн*, усі три номінації є відповідниками до *в'юн*. Інформант із села Кіровськ Трофименко Іван Васильович, 1938 року народження, окрім номінацій на позначення риб, згадав і стійкі порівняння, що мають стосунок до цієї лексико-семантичної групи: *пру^дкий йак ййун* (про людину поворотку, проворну, швидку), *слиз^к'ий йак лин* (про людину, яка може вийти сухою з води, уникнути будь-якої відповідальності, проблеми тощо).

Від інформанта 1933 року народження Козака Федора Івановича було зафіксовано такі назви риб, що побутують у говірці міста Лиман Донецької області: *крас^нуха*, *красно^п'орка* (має червоні плавники), *ло^батий*, *толсто^лоб'ік* (має великий лоб), *сикл'а*, *ййун* (боязка риба і в'ється як гадюка), *сон^лиўка*, *йорш* (тіло вкрите слизом), *п'іс^к'ар'*, *шах^т'ор* (заривається в пісок).

У говірці селища Маяки Слов'янського району, Донецької області функціонують такі назви риб: *ве^рхо^водка* (риба, що плаває у верхній частині водойми), *йаз'*, *кар^птик* (за словами інформанта 1955 року народження Грищенка Андрія Микитовича, кістлява, жирна риба із солодким м'ясом), *л'аш^ч'*, *ме^н'тис* (суміш срібного і золотого карася), *сте^бел'* (довга і тонка риба). Серед жартівливих номінацій носій говірки селища Маяки зазначив такі: *жор^ик* – маленький окунь, *кост^ил'* – маленький товстолоб до одного кілограма вагою, *се^бел'* – маленька за розміром риба, *п'ід^йаз'* – маленький язь до 1 кілограма, *п'ід^л'аш^ч'* – маленький лящ до 1 кілограма, *ину^рок*, *каран^даш* – маленька щука до 1 кілограма. Зафіксовано стійке порівняння із назвою риби: *хитрий йак са^зан*. За словами інформанта, сазана традиційно вважають річковим лисом.

У говірці села Володимирівка Бахмутського району Донецької області побутують такі номінації риб: *би^ч'ок*, *ч^ерно^мазий* (бо чорного кольору), *душ^ман* (гібрид карася і коропа), *короп*, *ло^батий*, *товсто^лоб* (має велику голову), *мах^натка* (велика малорухома риба, переважно сом, що живе на дні водоймища і вкрита слизьким мохом), *са^зан*, *сом*. Залежно від розміру риби зафіксовано узагальнену просторічно-жаргонну назву *ка^бан* (велика м'ясиста риба вагою 3-5 кілограмів). Будь-яку маленьку за розміром рибу називають *к'іл'ка* (номінації записано від інформанта 1935 року народження Кишинського Івана Прокоповича). Цікавою є місцева приказка, у якій згадується назви риби: *п'і^дмаў два кара^с'а і хв'іст с поро^с'а* (нічого не вловити, спіймати облизня).

Традиційно рибальством захоплюються чоловіки, проте зрідка трапляються й жінки, які є знавцями в цих питаннях. Так, у говірці села

Віролюбівка Костянтинівського району номінації досліджуваної тематичної групи було записано від інформантки 1958 року народження Меренкової Олени Миколаївни. За її словами в місцевій говірці функціонують такі назви риб: *білий а¹мур* (бо в цієї риби біла луска), *йорш* (усе тіло риби в колючках), *зеркал'це* (тіло риби немов дзеркало, бо майже немає луски), *л'аш'ч*, *підл'аш'ч* (маленький лящ), *лобатиї* (має широкий лоб), *метіс* (гібрид коропа з карасем), *сазан* (короп дикий), *судак*. Відомий тут варіант прислів'я *без труда не виловиш сом'ика іс пруда*. Окрім того, у говірці побутує стійке порівняння, де об'єктом є назва риби: *йак толсто¹лоб* (так говорять про вперту, непоступливу людину).

Так само жінка-інформант (Петченко Анна Титівна, 1942 року народження) надала інформацію і про назви риб у говірці села Катеринівка Мар'їнського району Донецької області: *карас' с'єр'єбр'аний* (гібрид коропа і карася), *кли^екастий* (*судак*), *короп*, *красноп'ірка* (прісноводна риба сімейства коропових), *лобастий*, *голован'*, *лобаст'ік* (прісноводна риба середніх розмірів сімейства коропових), *матрос'ік* (невеликий окунь), *м'є^тіс* (гібрид карася і коропа), *окун'*, *підрийок* (молодий короп), *поло^сат'ік* (риба роду окунів сімейства окуневих), *розб'ійник* (середній за розміром окунь), *толсто¹лоб*, *толсто¹лоб'ік*, *фан'єра* (*короп*), *чаба¹ч'ок* (молодий лящ), *ч'орноморка* (оселедець). Маленьку за розміром рибу в аналізованій говірці позначає узагальнена назва *мал'ок*, велику – *шлапак*. Щодо означеної тематики в селі Катеринівка відома приказка: *риба плавает по дну / не^у уп'їтмайє^іш н'ї о^дну*. Так говорять зазвичай під час невдалої риболовлі, коли немає гарного вилову.

Тематичну групу назв риб у говірці села Шилівка Добропільського району Донецької області репрезентують такі лексеми: *ййун*, *йаз'* (*голован'*), *карас'*, *короп*, *красноп'ірка*, *л'аш'ч* (*чабак*), *лин*, *нал'ім*, *окун'*, *п'іскар'* (*бу¹бир'*), *плот'ва* (*пл'ітка*), *сазан*, *судак*, *ш'чука* (у дужках подаємо лексичні паралелі, зазначені самим інформантом 1954 року народження). Риб маленького розміру в обстежуваній говірці розрізняють здебільшого через словотвірні відповідники, наприклад, *ш'чуч'єн'а* (мала щука), рідше – окремими лексемами чи двослівними номінаціями: *солонка* (маленький судак), *сол'лак* (маленький йорж), *молодн'ак*, *мал'ок* (загальні назви всіх маленьких, молодих риб), *куца ш'чука* (маленька за розміром, але товстенька, з куцою мордочкою щука). Номінації на позначення риб у зазначеній говірці було записано від жителя села Шилівка 1954 року народження Костоглота Григорія Андрійовича, який також надав інформацію і про місцеві прислів'я та приказки, що стосуються лексики рибальства (*не^у у'ч'и¹ рибу плавати / а собаку¹ гаўкати // бес труда не в'итагнути¹ рибку з'ї стаўка // н'ї риба / н'ї м'ясо //*) та стійкі порівняння (*худа йак ш'чука // ледачий йак лин // жирний йак карас' // йак риба у во^д'ї //*).

У говірці села Піддубне Великоновосілківського району Донецької області від місцевого жителя 1954 року народження Гончарука Петра Васильовича, який проживає в цьому населеному пункті понад 40 років, було зафіксовано такі назви риб: *бу¹бир²*, *йори*, *ка¹рас²*, *ка¹рас²* *дикий* (гібрид сазана й карася), *короп зер¹кал²ний* (гібрид коропа й окуня), *красно¹п²орка* (ніби з червоним пір'ям), *о¹кун²*, *плот¹ва*, *ре¹бец²* (риба, зовні схожа на ребро), *с¹і²бі³л⁴*, *ш¹чу²ка*. Малі за розміром рибини називають такими лексемами: *бу¹бир²'ка* (від *бу¹бир²*), *йоришк* (від *йори*), *с¹і²бі³л⁴'даўка* (від *с¹і²бі³л⁴*). У зазначеній говірці відома приказка оцінного характеру *н'і р'іба / н'і м'йасо*, за допомогою якої називають безхарактерну людину (*ну н'і'йакій / пон'і'маєш / н'і р'іба / н'і м'йасо*). Функціонують тут і стійкі порівняння, що містять назви риб: *хитра / йак ш¹чу²ка* (про хитру, підступну людину), *ходе йак лин по дну* (дуже низько).

Отже, у проаналізованих південнослов'янських і степових говірках на позначення риб функціонують переважно традиційні українські номінації, відомі в літературній мові та більшості діалектів. Трапляються й цікаві локальні одиниці (*трау¹йанка*, *шах¹т²ор*, *бу¹бир²'ка*, *жорик*, *мах¹натка* тощо), докладнішу характеристику яких можна подати лише в загальноукраїнському контексті. Зафіксовані одиниці можуть слугувати джерельною базою для поповнення словника українських говорів і найрізноманітніших лінгвістичних розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берлізов А. А. Лексика рибальства українських говорів Нижнього Подністрів'я. Чернівці, 1959. 82 с.
2. Ліпкевич І. Г. Рибальська лексика в українських говірках Нижньої Наддніпряни: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Запоріжжя, 1993. 246 с.
3. Міняйло Р. Назви збірності в рибальській лексиці (за матеріалами пам'яток української мови). *Наукова термінологія нового століття: теоретичні і прикладні виміри*. Рівне, 2016. С. 264–268.
4. Міняйло Р. В. Рибальський хронос в українській мові. *Лінгвістичні дослідження: зб. наук. праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди*. Харків, 2017. Вип. 46. С. 11–16.
5. Тарасенко Г. Д. Місце рибальської лексики Середньої Наддніпряни в словниковому складі української мови. *Діалектологічний бюлетень*. Київ, 1961. Вип. VIII. С. 57–63.
6. Тищенко Т. Номінація риб у говірках Східного Поділля. *Мовознавчий вісник*. Черкаси, 2010. Вип. 10. С. 94–101.
7. Циганок І., Галаш Г. Із спостережень над рибальською лексикою наддунайських говірок. *Діалектологічні студії 7. Традиції і модерн*. Львів, 2008. С. 93–99.

Ткаченко К. А.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Поняття «діалог» використовується в двох сенсах – життєво-

побутовому та науково-філософському. У першому він означає: співбесіда двох осіб; в другому – інформаційну взаємодію людей як суб'єктів, незалежно від мовних або інших семіотичних засобів, метою якого є підвищення ступеня їх духовної спільності або досягнення цієї спільності. Вживане у першому значенні, воно ніякого педагогічного значення не має, так як очевидно, що всяке спілкування вчителя та учня є їх співбесідою – обміном репліками на відомому обом мовою, з участю паралінгвістичних коштів, а в особливих ситуаціях і графічних засобів, звукоінтонаційних, пластично-демонстраційних, кінематографічних. У другому випадку звернення до діалогу стає серйозною педагогічною проблемою.

Проблема виникає тому, що учень для вчителя є не тільки суб'єктом, але й об'єктом його педагогічної діяльності, оскільки в різних педагогічних ситуаціях радикально змінюється взаємовідношення вчителя та учня, в діапазоні – від викладання математики до уроків літератури: вчитель математики повідомляє учням знання відносин між числами, зміст математичних дій, докази теорем і тощо, тобто сукупність понять, які учні повинні зрозуміти, вивчити і навчитися самостійно користуватися у вирішенні завдань, а викладач літератури повинен виховати в учнів ставлення до її творів як до творів мистецтва. Звичайно, при цьому хороший викладач арифметики, алгебри, геометрії, тригонометрії виховує у дітей естетичне ставлення до математичних реалій, а хороший викладач літератури – як то історії образотворчих мистецтв, музики, театру – повідомляє учням необхідну для розуміння художніх творів фактичну інформацію про час, умови, способи їх створення, про їх творців, соціальне та культурне середовище, в якій вони створювались, про історію їх сприйняття та оцінки. Однак в обох випадках ці завдання є додатковими до основних, факультативними, а не обов'язковими, тому що, в кінцевому рахунку, математичний об'єкт звернений до мислення учня, а художній – до його переживання.

Об'єктом вивчення в курсі світової літератури є художній твір, його естетична природа та духовно-етична сутність. Аналіз та інтерпретація літературного твору мають спиратися на ґрунтовне знання тексту, докладний розгляд ключових епізодів, доречне цитування, виразне читання окремих творів або їх фрагментів тощо. Теоретичні аспекти вивчення твору при цьому потрібно розглядати не як самоціль, а як один із засобів визначення своєрідності його поетики.

Зважаючи на це, кожен учитель світової літератури формує особистий стиль роботи, свій власний інноваційний підхід до викладання літератури.

Урок літератури – це особливий урок, не схожий на інші. Тому не можна бездумно застосовувати новомодні інноваційні технології, навіть, якщо вони дієві на уроці математики, біології, фізики тощо.



Застосування діалогових технологій на уроці літератури передбачає:

- Включення учнів у діалог.
- Формування вмінь вести діалог з автором і його твором.
- Створення умов для діалогічної взаємодії один з одним.
- Формування вмінь висловлювати власну думку, аналізувати й інтерпретувати текст.
- Створення сприятливих психолого-педагогічних умов, у яких формуються і проявляються навички діалогічної взаємодії.

Але ж не ми читаємо книги, а вони «читають» нас. Тобто, відбувається діалог між читачем та книгою: ми оцінюємо характер героїв, їхні вчинки, відносини тощо та мимоволі «приміряємо» це все на себе. (Наприклад, різне ставлення учнів до Раскольнікова, до Тараса Бульби).

Діалог, певною мірою, залежить від поведінки учителя: він не повинен підноситися над учнями, як у прямому (стояти на кафедрі, як пам'ятник на постаменті), так і в переносному значенні; не повинен спостерігати за ними з висоти власного досвіду.

Слід враховувати, що вчитель – теж читач, як і учень. Більш освічений, більш дорослий, більш досвідчений, але теж читач.

Учитель має свою читацьку думку, читацьке бачення, свою власну інтерпретацію твору. Але – це не догма, якій має підкоритися учень. Для того й існує діалог, щоб кожен міг висловити свою думку, але вона має спиратись на текст.

Учитель під час діалогу, як найвидатніші представники театру й кіно, одночасно виступає в ролі режисера-постановника, сценариста і виконавця однієї з ролей.

Необхідно добирати доцільні види й форми діалогового навчання під час вивчення тих чи інших літературних жанрів, а також враховувати етапи роботи з текстом. Наприклад, такий вид роботи, як аналітико-інтерпретаційне дослідження є доречним безпосередньо на етапі аналізу художнього тексту.

У педагогіці та практиці української школи метод проєктів почав застосовуватися наприкінці XIX століття і набув поширення в 20-ті роки XX століття. Методам проєктів приділялася увага в працях Л. Миловидіва, О. Овчіннікової, І. Чечеля та інших. На основі праць учених можна класифікувати проєкти за їхніми видами:

1. Інформаційно-дослідницькі (дослідницька робота учня, огляд певного матеріалу з теми);
2. Практико-орієнтовані (знаходження нової інформації);
3. Творчі (повідомлення, перегляд кінофільмів, конкурс творчих робіт, КВК, творча лабораторія, конкурси загадок, віршів, вікторини);
4. Ігрові (рольові та дидактичні ігри, інсценізації епізодів твору, розігрування текстових діалогів).

Під **методом проєктів світової літератури** розуміється спосіб досягнення навчальної мети парами чи групами у процесі розроблення проблеми та виконання практичних дій, що ускладнюються.

Покажемо види діяльності, що утворюють основу проєкту.



Суть методу кейсів

А. Ейнштейн колись сказав: «Де це тільки можливо, навчання має стати переживанням». Вислів переформується з вимогою освітнього стандарту, включає вміння застосовувати набуті знання і навички для вирішення різних типових життєвих ситуацій, а також проблем, пов'язаних з виконанням людиною типових соціальних ролей. Всі ці вміння можна розвивати, використовуючи кейс-метод.

Кейс – багатозначне поняття, яке в даному контексті трактується як «випадок, казус». Кейс передбачає розгляд запропонованих життєвих випадків або професійних ситуації, в нашому випадку, – у літературних.

Суть методу (стосовно до навчання літературі) в тому, що учням пропонують осмислити реальну життєву ситуацію або взятую з художньої літератури ситуацію, опис якої одночасно відображає не тільки яку-небудь практичну значимість. Комплекс знань (кейс) необхідно засвоїти при вирішенні даної проблеми. При цьому сама проблема не має однозначних рішень. Акцент освіти переноситься не на оволодіння готовими знаннями, а на його вироблення, на співтворчість учня і вчителя: демократія в процесі отримання знань, учень рівноправна з іншими в процесі обговорення проблеми.

Кейс-метод можна представити у методологічному контексті як систему, в яку інтегровані інші, більш прості методи пізнання. Це може бути «мозковий штурм» на уроці літератури за романом Ф. М. Достоєвського «Злочин і покарання», коли учні одержують завдання проаналізувати за певний час представлені вчителем сторонні матеріали і

виявити їх спільність з романом, або метод класифікації ідей щодо ситуації «Урок-суд над Родіоном Раскольніковим», який дозволить старшокласникам відчувати себе в ролі професіоналів, які вирішують долю людини.

Перед кожним учителем ставиться завдання: сформувати у майбутніх випускників систему знань, не існуючих у відриві один від одного, а взаємопов'язаних; знань не абстрактних, а конкретних.

Кейс-метод (case-method) – метод обговорення, аналіз певного випадку чи ситуації у зазначеній хронології, що включає в себе дослідницькі та аналітичні дії, які виконуються парами чи групами.

Федина Т. С.

РОЛЬ ПРОСТОРЕЧΙΑ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Научный руководитель –

кандидат филологических наук, доцент **Н. М. Маторина**

Несмотря на многочисленные реформы, которые происходили в русском языке, каждый человек с уверенностью может заявить, что простонародная речь занимает значительную часть жизни русскоговорящего населения. Ещё с младенческих лет мы слышим рассказы наших бабушек, родственников, которые в домашней обстановке пользуются чаще всего просторечием.

Просторечие – разновидность русского национального языка, носителем которой является необразованное и полубразованное население [3, с. 205]; одна из форм национального языка, наряду с диалектизмами, жаргонной речью и литературным языком; объединяясь с народными говорами и жаргонами составляет устную некодифицированную сферу общенациональной речевой коммуникации, что составляет народно-разговорный язык; имеет наддиалектный характер.

Это наиболее своеобразная подсистема русского языка, не имеющая прямых аналогов в других национальных языках. В отличие от говоров и жаргонов – это общепонятная для носителей языка речь. Составляет языковую форму и в этом качестве ей присущи все особенности данной языковой системы. Исторически просторечие проявляется на фоне литературного языка, оно осознается как таковое только в результате нормативной деятельности лингвистов, поскольку его единицы оказываются за пределами высшей, литературной, формы языка.

Общие вопросы о роли и проблеме просторечия в современном русском языке рассматривали в своих работах такие лингвисты, как Матвеева Т. В., Шаронов И. А., Горшков А. И., Капранова Н. А., Баранникова Л. И. и др.

Цель тезисов – исследование роли активного использования просторечия в современном мире. Хотелось бы найти ответ на вопрос:

«Почему при данной трансформации современного языка просторечие не осталось в прошлом?»

Просторечие чаще всего реализуется в устной форме речи; при этом, естественно, оно может получать отражение в художественной литературе и в частной переписке лиц – носителей просторечия. Наиболее типичные места реализации просторечия: семья (общение внутри семьи и с родственниками), «посиделки» во дворе, суд (свидетельские показания, прием у судьи), кабинет врача (рассказ пациента о болезни) и др. В целом сфера функционирования просторечия весьма узка и ограничена бытовыми и семейными коммуникативными ситуациями.

В современном просторечии выделяются два временных пласта – пласт старых, традиционных средств, отчетливо обнаруживающих свое диалектное происхождение, и пласт сравнительно новых средств, пришедших в просторечие преимущественно из социальных жаргонов [1, с. 145].

Носителями просторечия являются горожане пожилого возраста, имеющие низкий образовательный и культурный уровень; также среди носителей просторечия есть представители среднего и молодого поколений, не имеющие достаточного образования и характеризующиеся относительно низким культурным уровнем. Возрастная дифференциация носителей просторечия дополняется различиями по полу: владеющие просторечием – это преимущественно пожилые женщины, а среди пользующихся просторечием значительную часть составляют мужчины. В языковом отношении различия между этими двумя пластами просторечия проявляются на всех уровнях – от фонетики до синтаксиса.

В области фонетики специфика просторечия заключается не в наборе фонем – в основном он тот же, что и в литературном языке, а в их речевой реализации и особенно в их сочетаемости друг с другом.

Само просторечие представляет собой подсистему менее яркую и менее определенную по набору типичных для нее языковых черт. В значительной мере это объясняется тем, это своеобразная разновидность городской речи относительно молода. При этом просторечие занимает промежуточное положение не столько между литературным языком и территориальными диалектами (это характерно для просторечия), сколько между социальными и профессиональными жаргонами, с одной стороны, и литературным языком – с другой.

Занимая такое положение, просторечие играет роль проводника, через который в литературную речь идут различные иносистемные элементы – профессиональные, жаргонные, арготические. Такое посредничество вполне объяснимо как собственно языковыми, так и социальными причинами. В социальном отношении совокупность носителей просторечия чрезвычайно разнородна и текуча во времени:

здесь и выходцы из сельской местности, приехавшие в город на учебу и на работу и осевшие в городе; и уроженцы городов, находящихся в тесном диалектном окружении; и жители крупных городов, не имеющие среднего образования и занятые физическим трудом; носителей просторечия немало среди представителей таких несхожих профессий, как продавцы, грузчики, портные, парикмахеры, официанты, железнодорожные проводники, сапожники, уборщицы и т. п.

Поскольку, как было сказано выше, просторечие в целом анормативно и, стало быть, в нем нет фильтра, подобного литературной норме, который избирательно допускал бы в просторечное употребление средств, принадлежащие другим языковым подсистемам, постольку языковые особенности, присущие уроженцам определенных мест, представителям определенных профессий или социально специфической среды, могут становиться достоянием просторечия.

И действительно, многие языковые элементы, принадлежавшие ранее социально или профессионально ограниченному словоупотреблению, заимствуются литературным языком не прямо из групповых или профессиональных жаргонов, а через просторечие. Таковы, например, активно употребляющиеся в современной речи слова жаргонного происхождения: *беспредел* «действия, далеко выходящие за рамки допустимого», *возникать* «высказывать свое мнение, когда о нем никто не спрашивает», *отморозок* «человек, не считающийся ни с законом, ни с какими бы то ни было нормами человеческих отношений», *придурак* «глупый, бестолковый человек» (в уголовном жаргоне – «заклученный, имеющий более легкую, чем у других, работу»), *прокол* «ошибка, неудача» [2. с. 267].

Почти ни один самый сведущий носитель русского языка не в состоянии всегда и везде безусловно следовать нормам языка: ударения в русском языке во многих формах непредсказуемы, система склонения числительных явно находится в состоянии перестройки и т. д.

Речь образованных людей может быть почти недостижимым образцом для подражания, а может стать поводом для насмешек – все зависит от социальной ситуации. Но что же происходит в обществе, в котором благодаря обязательному всеобщему среднему образованию и повсеместному распространению радио и телевидения остается все меньше людей, незнакомых с орфоэпическими и грамматическими нормами? А ведь именно к такому положению вещей приблизилось современное общество.

При этом не следует забывать, что в некоторых коммуникативных ситуациях употребление нейтральной лексики выглядит не вполне уместно. Представьте себе конфликтную ситуацию, назревающую драку, один из участников которой выкрикивает: «Я сейчас ударю тебя по лицу!».

Боюсь, интеллигентный человек в подобной ситуации выдаст что-нибудь вроде: «Ты у меня получишь по морде, дрянь!» (если не хуже...). Или вы идете по улице, и какая-то старушка выплескивает на вас из окна ведро помоев, а вы кричите ей: «Как вы могли, сударыня?!». Смешно, правда? «Черт побери! Совсем с ума сошли!» – меньшее, что можно услышать в такую минуту. Так что сниженная лексика (просторечие) – неотъемлемая часть языка. Она очень разнообразна, варьирует в зависимости от микросоциума, в котором употребляется. От микросоциума зависит и перечень ситуаций, в которых допустима или недопустима сниженная лексика.

Итак, исходя из рассуждений на тему данных тезисов, можно сделать вывод: просторечие является неотъемлемой частью, которая связывает наши исторические корни с теперешней жизнью. Оно является важной частью формирования современного русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранникова Л. И. Просторечие как особый социальный компонент языка. *Язык и общество*: сб. тр. Саратов: Изд-во СГУ, 1974. С. 3–22.
2. Формановская Н. И. Русский речевой этикет: нормативный социокультурный аспект. Москва, 2002. 160 с.
3. Чернышёв В. И. Толковый словарь русского языка. *Избранные труды*. Москва, 1970. Т. 1.

Федина Т. С.

ПРОБЛЕМА ЗАИМСТВОВАНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Научный руководитель –

кандидат филологических наук, доцент **Н. М. Маторина**

Займствованные слова – это иноязычные слова, которые насыщают словарный состав русского языка. Сам термин «займствованные слова» является «говорящим». По своему происхождению в современной речи выделяют исконно русские слова и займствованные [1, с. 178].

Традиционно термин «займствование» употребляется в лингвистике в двух значениях. В широком смысле займствование понимается как языковой контакт, взаимодействие двух языковых систем, становящееся путем обогащения словарного состава языка. В узком понимании этот термин обозначает процесс вхождения в языковую систему и адаптацию лексической системы, языковой процесс, происходящий в пределах межъязыкового пространства и характеризующийся освоением иноязычной лексики системой языка-реципиента на всех уровнях – фонетическом, морфемном, морфологическом, синтаксическом. Термином «займствование» могут называться займствованные слова, а также языковые единицы любого уровня [1, с. 178].

Общие вопросы по проблеме займствованных слов в современном русском языке рассматривали в своих работах такие лингвисты, как Шишков А. С., Ибатуллина С. Т., Кокина И. А. и мн. др.

Целью тезисов – исследование проблемы заимствованных слов в русском языке, их влияние на язык. Рассмотрим, как влияет употребление заимствований, какова роль иноязычной лексики в языке.

Разберемся в вопросе целесообразности употребления заимствованных слов в речи. Одни лингвисты считают процесс заимствования положительным явлением, обогащающим язык, содействующим активным связям между представителями разных наций и культур, в то время как другие отрицают положительный характер заимствований, так как иноязычные слова, с их точки зрения, засоряют язык и вытесняют аутентичные аналогичные слова и выражения.

Формирование и становление русского языка – это сложный, многоступенчатый и непрекращающийся процесс. Как было отмечено выше, в лексике современного русского языка с точки зрения её происхождения можно выделить исконно русские слова и слова заимствованные. Можно сказать, что заимствование увеличивает лексический объем языка и в свою очередь служит источником новых корней, других словообразовательных элементов, терминов.

Несмотря на большое количество заимствованных слов они занимают лишь десять процентов от общего количества слов русского языка.

Заимствование происходит в результате экономических, политических, культурных контактов с другими народами. В процессе употребления большая часть заимствованных слов подвергается влиянию заимствующего языка. Постепенно заимствованные слова входят в число слов общеупотребительных и уже не воспринимаются как иноязычные. В разные эпохи в исконный язык (общеславянский, восточнославянский, собственно русский) проникали слова из других языков. Заимствование слов продолжается и современным русским языком [3, с. 560].

В зависимости от того, из какого языка пришли те или иные слова, есть два типа заимствований:

- 1) родственные – заимствования из старославянского языка;
- 2) иноязычные – заимствования из греческого, латинского языков, тюркские, скандинавские, западноевропейские и мн. др.

Слова, заимствованные из старославянского языка: *враг, брег, млечный, ладья, низвергнуть, презирать, злословие, великодушие, послушание* и др. Существуют исконно русские синонимы некоторых заимствованных из старославянского языка слов: *ланиты* (устар.) – *щёки, уста* (устар.) – *губы, очи* (устар.) – *глаза, перст* (устар.) – *палец* и другие.

Многие из старославянских слов имеют стилистический оттенок «высокости» и употребляются для придания особой выразительности речи. Другие старославянские слова, напротив, утратили оттенок книжности и воспринимаются нами как обычные слова повседневной речи: *овоци,*

время, сладкий, страна [2, с. 9–10].

Наряду со словами из славянских языков в русскую лексику на разных этапах её развития входили и неславянские заимствования, например, греческие, латинские, тюркские, скандинавские, западноевропейские и др.

Примеры слов, заимствованных из неславянских языков:

– из латинского: *экзамен, диктант, директор, каникулы, максимум, минимум;*

– из тюркских языков: *жемчуг, изюм, арбуз, караван, туз, сундук, халат;*

– из скандинавских языков: *якорь, кнут, мачта, сельдь;*

– из немецкого: *матрос, галстук, курорт, мольберт, шпинат, гавань;*

– из французского: *бульон, мармелад, режиссёр, пьеса, афиша;*

– из английского: *тоннель, футбол, митинг, лидер, бойкот;*

– из испанского: *серенада, гитара, карамель;*

– из итальянского: *карнавал, либретто, ария* и др.

Кроме отдельных слов, русский язык заимствовал некоторые словообразовательные элементы:

– приставки *а-, анти-, архи-* из греческого языка: *аполитичный, антихудожественный;*

– суффиксы *-ист, -изм, -ер, -иров(ать)* из западноевропейских языков: *очеркист, большевизм, ухаждёр, военизировать* и т. д.

Пришедшие в русский язык слова воспринимаются носителями по-разному. Есть слова, которые уже прочно вошли в обиход, поэтому носителями языка как заимствованные не воспринимаются: *время, враг, справедливый, сахар, работа, кровать, мудрость*. Кроме того, эти слова являются единственными для обозначения данных предметов и понятий. В другую группу входят слова, которые появились в языке недавно, поэтому носителями воспринимаются как заимствованные: *лампа, телефон, лайнер, шоколад, маляр, танк, бутерброд, галоши, модель, кенгуру, спутник, пенсне*. Такие заимствования можно оправдать, так как таких понятий ранее в языке не было.

Стремление общества к международным контактам, образ жизни, ориентация на западную культуру обусловили проникновение в русский язык заимствованной лексики. Общая доступность коммуникации вне зависимости от времени и расстояния, стирание границ между разными народами благодаря информационно-коммуникационным технологиям в значительной мере поспособствовала активным заимствованиям из других языков, что стало одновременно и положительным, и отрицательным явлением в современном русском языке.

Приходим к выводу, что заимствование слов – естественный и

необходимый процесс развития любого языка. Лексическое заимствование обогащает язык и обычно не вредит его самобытности, так как при этом сохраняется основной, «свой» словарь, неизменным остается присущий языку грамматический строй, не нарушаются внутренние законы языкового развития.

Русский язык не боится использовать иноязычное слово, приспособлявая его к своим нуждам. Бороться надо не с самими заимствованиями, а со злоупотреблением ими или с неуместным их применением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заимствование. *Большая российская энциклопедия*. Москва, 2008. Том 10. С. 178.
2. Кокина И. А., Мамыркина А. О проблеме заимствований в русском языке. *Молодой ученый*. 2016. № 7.4 (111.4). С. 9–11.
3. Рум А. Р. Великобритания: Лингвострановедческий словарь. 2-е изд., стереотип. Москва: Рус. яз., 2000. 560 с.

Феофанова Є. А.

АНІМАЦІЯ – ФЕНОМЕН ДИТЯЧОЇ ТВОРЧОСТІ

Одним із найяскравіших зображувальних мистецтв є кіно. Серед видів кінотворчості анімація займає перше й найулюбленіше місце: її люблять діти, нею захоплюються дорослі. Анімація – це універсальна мова спілкування дітей і дорослих усього світу. Дитяча анімація – особливий вид мистецтва, самобутній і дивовижний. Це можливість для дитини висловитися і бути почутим. Втілити і показати світу у фарбах свої думки, ідеї, фантазії. Опановуючи цю багатогранну галузь, дитина стає чарівником, творцем і королем власного всесвіту, пропускаючи все крізь призму власного світосприйняття.

Мова мультфільму, його стиль, тематика, настрої, можуть бути кардинально різними, залежно від характеру, інтересів і схильностей автора. Кожна дитина може внести щось своє, знайти власний, можливо, унікальний і новий стиль, надалі, збагативши мультиплікацію новими формами і методами зйомки.

Проілюструємо подібні зв'язки конкретними прикладами: Уільям Мак-Кей – актор, виступав на естраді разом зі своїм динозавром Джерти. При цьому Джерти діяв на екрані, а Мак-Кей – на сцені.

Владислав Старевич з малих років любив майструвати вироби із стебел трав і соломи. Це захоплення переростає у лялькову анімацію – під його руками оживають жуки і метелики. Інженер і музикант Євгеній Шолпо відкриває в 1930 р. мальований звук, тобто можливість прямо на кінострічці малювати звукову доріжку. Небагато людей знають, що в знаменитому фільмі «Діти капітана Гранта» пісенька Роберта супроводжується штучним, намальованим свистом!

А чого вартий неповторний стиль американського художника, аніматора та режисера Тіма Бартона, з його готичним, містичним світом, створеним на контрасті, але в той же час темним та лякаючим, романтичним та витонченим! Все тут: і музика, і візуальна складова, і персонажі і тематика, являють собою єдину, ідеально гармонічну симфонію, яка заворює з перших сцен. Це – збалансований синтез способів вираження внутрішнього світу людини [1].

Займаючись анімацією, дитина має необмежені можливості для втілення свого неповторного досвіду і перших життєвих відкриттів і вражень. Для нас це дуже істотно. Сьогодні естетичне та творче виховання здійснюється в різних формах:

1. Вичленення одного виду діяльності. Для викладання обирається один предмет (музика, малювання і так далі). Інші сторони особи дитини розвиваються більш менш стихійно. Цей метод є ефективним у тому випадку, якщо вибір виду діяльності був зроблений на основі здібностей та схильності, краще – любові до нього у дитини.

2. Поєднання декількох видів діяльності. Дитина послідовно вивчає декілька різних предметів (наприклад, ліплення, музика і іноземна мова). Викладання ведеться окремо та зв'язку між предметами немає.

3. Комплекс предметів, об'єднаних загальною діяльністю. Прикладом такого комплексу може служити дитячий театр. Працюючи над спектаклем, діти освоюють драматургію, танець і ритміку, виготовляють ескізи, костюми, декорації. Окремі предмети викладаються не ізольовано і вибираються не випадково, а складають ціле майбутнього спектаклю [3].

Передусім анімація не має свого «предмета». Будь-яка тема та будь-який матеріал можуть стати предметом опрацювання та оживлення. Межа анімації – це межа уяви. У анімації доки немає канону, немає стійкої традиції, свого ідеалу, зразка. Невідомо, чи можливий взагалі такий канон.

Традиційні види мистецтва освоюють дійсність за допомогою специфічної мови (мова театру, живопису, кіно тощо). Для анімації життєвий матеріал є не лише об'єктом освоєння, але і складовою частиною самої мови. Тематика, стиль оповідання, час, звукове оформлення – не регламентовані. Матеріали, кольорові і режисерські рішення можуть бути абсолютно різними, нововведення і експерименти тільки вітаються. У процесі створення мультфільму стираються межі між різними видами діяльності.

Спираючись на це, можна дивитись на мультиплікацію не як на новий предмет естетичного циклу, а як на сприятливе середовище для створення гармонійної системи комплексного естетичного виховання. У такій системі, анімація буде з'єднувальною ланкою навколо якої зосереджені всі інші предмети. Працюючи над мультиком, діти будуть розвиватися та опановувати їх, у тісному зв'язку один з одним.

Систематизувавши різні види діяльності під час роботи над мультиком, можна згрупувати їх у такі напрямки:

• Слово (література). Написання віршів, казок, розказів, словесні ігри: «буріме», «кто я?», «маячня», «перевтілення», «усний портрет» тощо. Саме з цього починається робота над мультиком – з ідеї, яку треба навчитися формулювати, висловлювати, розвивати. Основною метою занять у цьому напрямку є написання сценарію. Набуття вмінь будови зв'язної історії, з оглядкою на сценарну специфіку. Тобто – чи можливо це показати у кадрі? Яким чином? Наскільки це «мультипликабельно»? скільки часу займатиме на екрані? Чи є тут зав'язка, кульмінація, розв'язка? І ще мільйон питань, на які треба відповісти. Тобто літературна діяльність в даному контексті відбувається не відокремлено, а паралельно та разом зі всією іншою роботою.

• Далі лінія (графіка). Тут важливо відволіктися, і розповісти про основні види традиційної анімації: площинна і об'ємна. В основі об'ємної анімації – покадрова павільйонна зйомка ляльок персонажів у декораціях. В основі площинної мультиплікації – покадрова зйомка закріпленою камерою предметів, що лежать у горизонтальній площині. Площинна анімація може бути такою: перекладка, мальована тотальна, барельєфна.

Отже, лінія на площині – основа мальованої мультиплікації, але і в об'ємній її широко використовують для малювання декорацій. Лінія – це форма на площині. Це те, як виглядатимуть персонажі, тут важливо передати характери, розкриті у сценарії, підкреслити якісь деталі. Де діятимуть вони, що буде їх оточувати тощо. Матеріали можуть бути різними. Малюємо олівцем, маркером, вугіллям. Виконуємо завдання – «домалюй», «намалюй тінь предмету», «стилізація» тощо. Розробляємо персонажів та локації. Мультик може залишитися графічним, а може наповнитися кольором, що підводить нас до третього напрямку.

• Колір (живопис). Розмальовка персонажів, предметів та локацій, ігри «намалюй любов», де діти придумують один одному абстрактні поняття, і малюють їх тільки кольором, без форм. Дуже важлива й, мабуть, найоб'ємніша частина роботи. Кольорове забарвлення, нарівні зі звуковим, грає рішучу роль у створенні атмосфери, настрою фільму. Це й спосіб зіграти на контрастах, і показати сонячний день, і підкреслити сум чи страх персонажу, температуру, різницю двох всесвітів, сну та реальності, поле для творчості та фантазії – величезне! Чарівний інструмент у ваших руках!

• Форма (пластика). Це й ліплення з глини чи пластиліну, шиття, випилювання, паперопластика, робота з природними матеріалами, пінопластом, та всім, з чого тільки не прийде у голову зробити персонажів, декорації чи якісь предмети у об'ємному мультфільмі.

• Рух (театр). Перед нами стає завдання вдихнути життя у героїв, а для цього треба бути трохи актором. Акторські ігри, інсценування, читання по ролях, мімічні ігри, ігри на пластику тіла та виразність жестів. Все це повинно супроводжувати кожну стадію роботи, для кращого розуміння характерів, емоцій тощо.

• Техніка. Робота з камерою, освітленням, комп'ютером, опанування різними програмами для монтажу відео, озвучення, тощо.

• Звук. Музика, шум води чи багатолюдного проспекту, звуки птахів чи звірів, кроки чи стук падаючого яблука, мова персонажів. Все це завершує картину та оживлює її. До кінця розкриває персонажів та їхні емоції, підкреслює експресивне забарвлення сцени, кульмінаційні моменти, занурює в атмосферу. Ми розмовляємо голосами персонажів, читаємо по ролях, граємо у «озвуч емоцію», слухаємо та обираємо музику, співаємо, імітуємо інші звуки, шукаємо в Інтернеті та обираємо звуки, які не можемо зробити самі [1].

Отже, ми бачимо, що анімація надає змогу дітям втілити свої мрії, розв'язати свої проблеми, позбутися комплексів, розповідаючи про те, що її хвилює за допомогою вигаданих образів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Основи анімації. Анімація. Її види, принципи, технології. URL: <https://naurok.com.ua/osnovi-animasi-animaciya-vidi-principi-tehnologi-114659.html> (дата звернення: 24.04.2020).

2. Феномен дитячої творчості URL: http://irshavarbdt.ucoz.ru/publ/psikholog/fenomen_ditjachoji_tvorchosti/6-1-0-73 (дата звернення: 27.04.2020).

3. Що таке анімація? (Її види та технології). URL: <https://sites.google.com/site/krainamultija/home/so-take-animacia-ieie-vidi-ta-tehnologiie> (дата звернення: 27.04.2020).

Хлопіна В. Е.

СТАН ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ДИСКУРСУ В ЛІНГВІСТИЧНИХ СТУДІЯХ

Науковий керівник –

кандидат філологічних наук, доцент **Т. В. Сорока**

Актуальність теми дослідження. Освіта і пов'язані з нею процеси і явища супроводжували соціальне буття протягом усього існування людства, будучи невід'ємною складовою повноцінної життєдіяльності суспільства. Це зумовлювалося необхідністю передачі трудового та культурного досвіду, потребою в збереженні та примноженні отриманих знань. Відтак, мовна дійсність виробила особливу лексику на позначення освітніх реалій, що поступово сформувала дискурс освіти. Не стала винятком і англійська мова, яка щедро наповнена лексемами із освітньою семантикою.

У наш час англійська мова, як і більшість світових мов, переживає

своєрідний «неологічний бум». Це пов'язано із радикальними змінами в усіх сферах життєдіяльності людини та суспільства. Відповідно, нові реалії спонукають до трансформації й лексику сфери освіти. Виділення провідних трансформативних тенденцій зумовлює актуальність теми дослідження.

Мета дослідження: розглянути особливості функціонування та поповнення лексики сфери освіти.

Поставлена мета передбачає необхідність вирішення таких завдань:

1. Визначити ключові особливості освітнього дискурсу;
2. Виділити провідні каталізатори динамічних процесів у лексиці освітньої галузі;
3. Розглянути основні характеристики ядерної та нової лексики в межах освітнього дискурсу.

Виклад основних положень дослідження. Те, що в системі ціннісних координат кожного народу освіта посідає одне з перших місць, неодноразово підкреслювали філософи, педагоги, письменники та інші визначні особистості: «Між людиною освіченою і неосвіченою така сама різниця, як між живою і мертвою» (Аристотель); «Освіта додає людині гідності» (Дені Дідро); «Знання і могутність – тотожні поняття» (Френсіс Бекон); «Освіта – кращий страж свободи, ніж розгорнута армія» (Е. Еверетт). У сучасних медіатекстах індивідуально-авторські та групові інтерпретації освіти як цінності варіюються залежно від типу та рівня мовної особистості, яка, у свою чергу, впливає на формування мовних і культурних традицій етносу [4].

Складний феномен освіти здавна привертає увагу філософів, педагогів, культурологів, психологів та соціологів. Значення, в якому поняття «освіта» вживають зараз, усталилося наприкінці XVIII ст., особливо під впливом Гете, Песталоцці та неогуманістів. На противагу виховним методам просвітителів, воно означало загальний духовний процес формування людини, а згодом набуло ширшого значення [1].

Щодо лінгвістичних досліджень, пов'язаних із проблемами вербалізації освітніх реалій, можна виділити кілька основних підходів:

1) когнітивний – виявлення специфіки реалізації концептуальних схем та імплікацій, закладених у значенні вербалізаторів концепту освіти, за допомогою процедур когнітивно-семасіологічного аналізу (А. Беляєва, О. Ніколаєва, Ю. Трегубова). Серед таких досліджень окреме місце посідають роботи, присвячені когнітивному дослідженню метафоричних моделей, що репрезентують освітні концепти (К. Кабаченко), а також опису польової структури (моделі) концептосфери «освіта» та визначенню її місця в національно-мовній картині світу (І. Боднар, Л. Вергун, Д. Гончарова, Ю. Дзюбенко, Н. Поспелова, К. Ситникова, М. Сухомлинова);

2) лінгвокультурний – передбачає формування моделі концепту «освіта», що має статус лінгвокультурного, у тій чи тій національній свідомості або його порівняльний аналіз у різних лінгвокультурах (К. Алімова, Т. Анікіна, Л. Кочегарова);

3) комбінація когнітивного й лінгвокультурного підходів – використана, наприклад, у роботі Л. Юшкової для характеристики національно-культурної специфіки концептів «освіта»/«Bildung» у німецькій і російській лінгвокультурних спільнотах;

4) соціолінгвістичний. Зокрема Н. Іванова здійснила тематичну класифікацію лексики сфери освіти в нерозривній єдності із соціолінгвістичними та соціокультурними феноменами; А. Поповський дослідив значення освітніх заходів на Полтавщині в розвитку української мови;

5) лінгвоаксіологічний – розглядає освіту як невід’ємний компонент загальної системи життєвих цінностей та ідеалів суспільства й дає змогу виділити комплекс ціннісних смислів, що приписуються концепту «освіта» в тій чи тій мовній культурі (І. Романова);

Аналіз освіти в лінгвосеміотичному контексті. Предметом дослідження Т. Тюрневої стали семіотичні характеристики концепту, поняття, терміна education, його сутність в епоху англійського Ренесансу. Мовознавець простежує процес еволюційного розвитку згаданого концепту, згідно з яким його зміст зазнає історичних змін, тоді як ядро може бути константним утворенням, завдяки чому люди розуміють один одного. Поняття ж залишається повністю незмінним протягом усіх історичних епох;

Аналіз терміносистеми освітньої сфери. Такі роботи в основному зосереджені на перекладній взаємовідповідності термінології двох мов, наприклад, української й англійської (С. Антонюк), запозиченнях з латинської та англійської мов, інноваційній лексиці (С. Лежньов, І. Макар, Н. Стефанова); семантичних та функціональних аспектах (Н. Пасічник, В. Полонський). Лінгвісти доходять висновку, що людина є концептуальним центром сфери освіти, реалізованим за допомогою дидактичних термінів. Вивченням лексики сфери освіти з лексикографічного погляду займаються Дж. Поуві та І. Уолш, В. Тузлукова, С. Фокін;

Аналіз репрезентації концепту «освіта» в художньому дискурсі (І. Боднар, І. Сапарій та ін.);

Зіставний аналіз мовної категоризації освітньої дійсності у форматі вербалізованих концептів здійснено в дисертації А. Беляєвої, що зосереджена на семантичному наповненні та структурі лексикалізованого концепту «освіта» (раціонально-логічний, образний, асоціативний та ціннісний компоненти) у чотирьох різноструктурних мовах – англійській,

французькій, російській та українській; у статті О. Жулавської – в українській та англійській мовах;

Словотвірний аналіз. Динамічним словотвірним і лексико-семантичним процесам, словотвірним можливостям лексичних одиниць освітньої сфери присвячена дисертація Л. Зайцевої;

Педагогічний підхід застосовано в дослідженні А. Дроздової, що присвячене питанню навчання національно-специфічної лексики сфери освіти.

Об'єктами лінгвістичних досліджень стають також окремі концепти: вербалізація концептів «учитель», «учень», «вчення» в педагогічному дискурсі, у свідомості педагогів, у національній лінгвокультурі (О. Арнаутова, О. Заречнева, Є. Кан, К. Кабаченко, С. Смілова); семантичне поле «навчання» (Н. Костенко); концепт «навчання» в англійських прислів'ях (М. Шалагіна); семантичне поле «навчання, передавання досвіду» в російських прислів'ях (Т. Леонтьєва); концепт «знання» в наївному дискурсі (О. Дзюбенко); ціннісний складник концепту «школа» (В. Колдобанова); концепт «освітній менеджмент» (Л. Глухова).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, наш аналіз мовознавчих здобутків продемонстрував, що освіта та її структурні елементи все частіше стають об'єктом дослідження, науковці намагаються через слово відтворити сконцентровану в ньому етнокультурну інформацію, як з позиції монокультури, так і в транскультурному плані. Проте цією проблемою займаються в основному закордонні лінгвісти, які розглядають освіту як елемент своєї національної лінгвокультури, і лише деякі українські германісти. В українській мові ця ніша, незважаючи на актуальність проблематики, на жаль, поки що залишається вільною. Поодинокі наукові розвідки, присвячені окремим фрагментам сфери української освіти, не дають повного уявлення про ті процеси, що відбуваються в ній, та мовні тенденції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Иванова Н. К. Системы письма в русском и в английском языках: общее в формировании и развитии. *Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки»*. 2010. Т. 1. № 1. С. 44–51.

2. Котелова Н. З. Теоретические аспекты лексикографического описания неологизмов. *Советская лексикография: сб. статей*. Москва: Русский язык, 1988. С. 46–63.

3. Эпштейн М. Слово как произведение. О жанре однослова. URL: <http://old.rus.ru/antjlog/intelnet/ds.odnoslovie1.html> (Дата звернення: 13.10.2019).

4. MacFedries P. Word Spy. The Word Lover's Guide to Modern Culture. URL: <http://www.wordspy.com> (Дата звернення: 13.10.2019).

Чабан А. Р.

СЛУЖЕБНЫЕ ЧАСТИ РЕЧИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ, ИХ ФУНКЦИИ И НАЗНАЧЕНИЕ (на материале союзов)

Научный руководитель –

кандидат филологических наук, доцент **Н. М. Маторина**

Зачем же нужны союзы? Какова их роль в речи? Смогли бы мы связать между собой части сложного предложения? А части основы предложения с однородными членами? Без союзов это просто невозможно! Именно поэтому союзы играют одну из главных ролей в языке и речи!

Для начала определим, что раздел науки о языке [языковедение, языкознание, лингвистика], изучающий части речи, – это морфология (от др.-греч. *μορφή* – «форма» и *λόγος* – «слово, учение»). Задачи морфологии заключаются в определении слова как особого языкового объекта и описании его внутренней структуры.

Части речи, в свою очередь, представляют собой лексико-грамматические разряды слов, объединяемые в одну группу [в существительные, в прилагательные и т. д.] на основании общности следующих критериев:

- семантического – общности значений;
- грамматического – совпадение частных грамматических категорий;
- синтаксического – роль в предложении;
- некоторые учитывают также словообразовательный критерий: слова одной части речи образуются по одним словообразовательным моделям и типам.

Классификация частей речи:

I. Самостоятельные части речи (знаменательные)

- Имя существительное
- Имя прилагательное
- Имя числительное
- Местоимение
- Глагол
- Наречие
- Категория состояния

II. Служебные части речи

- Предлог
- Союз
- Частица

III. Особые классы слов

- Междометие
- Звукоподражание

- **Модальные слова**

Данная классификация предложена Виктором Владимировичем Виноградовым в его монографии «Русский язык. Грамматическое учение о слове» (1947) и до сих пор является общеупотребительной. В ВУЗе изучают все части речи (13), а в школе – 10, не включая в классификацию категорию состояния, звукоподражательные и модальные слова.

Рассмотрим служебные части речи. К ним относятся слова, не имеющие номинативного значения, т. е. не называющие предметы, признаки, процессы и состояния, а служащие для выражения отношений между понятиями, которые названы знаменательными словами и употребляющиеся только в соединении с ними. Например: сидеть **на** стуле, добро **и** зло, я **бы** погулял. Служебными являются предлоги, союзы и частицы.

Служебные части речи имеют свои особенности:

- неизменяемость;
- нечленимость на морфемы;
- как правило, отсутствие самостоятельного ударения (фонетически примыкают к знаменательным частям речи и становятся проклитиками или энклитиками);

- не являются членами предложения, а используются как формально-грамматические средства языка: предлоги – в подчинительных словосочетаниях, союзы – при однородных членах и в сложных предложениях, частицы – при отдельных словах или предложениях.

Служебным частям речи отводится важная функция – соединять слова в предложениях и словосочетаниях.

Союзы – это служебные слова, которые связывают однородные члены предложения или части сложного предложения.

По синтаксическим функциям делятся на:

- **сочинительные** → соединяют части сложносочинённых предложений и однородные члены. Выражают разные смысловые отношения:

- соединительные (и; да = и; тоже, также; ни...ни; и...и; не только...но и; столько...сколько; как...так и; не то, что...а; хотя и...но);

- противительные (но; да = но; а; однако; зато; только; хотя);

- разделительные (или; либо; то...то; не то...не то; то ли...то ли; либо...либо);

- присоединительные (да и; притом; причём);

- пояснительные (то есть; а именно);

- **подчинительные** → соединяют части сложноподчинённых предложений. Выражают разные смысловые отношения:

- изъяснительные, выражают отношения пояснения (что; чтобы; как);

– временные, выражают временные отношения (когда; как только; лишь только; едва; только; лишь; прежде чем; с тех пор как; пока; пока не; после того как; до тех пор пока; по мере того как; после того как);

– причинные, выражают причинные отношения (потому что; так как; ибо; вследствие того что; благодаря тому что; ввиду того что; оттого что; в связи с);

– условные, выражают условные отношения (если; коли; раз; ежели; кабы);

– целевые, выражают целевые отношения (чтобы; для того чтобы; с тем чтобы; затем чтобы; дабы);

– сравнительные, выражают сравнительные отношения (как; словно; будто; как будто; точно; чем; нежели; подобно тому как; как если бы);

– уступительные, выражают уступительные отношения (хотя; несмотря на то что; пускай; пусть);

– следственные, выражают следственные отношения (так что).

По происхождению союзы делятся на производные и непроизводные. К непроизводным союзам относятся союзы *и, а, но, да* и нек. др. Эти союзы не соотносятся с другими служебными или знаменательными частями речи.

Производные союзы делятся на четыре группы:

– союзы, соотносимые с местоимениями (что; то...то; не то...не то; то ли...то ли) → **То** солнце спрячется, **то** светит слишком ярко (И. А. Крылов);

– союзы, соотносимые с наречиями (как; пока; покамест) → Собакевич пристроился к осётру, и **покамест** те пили, разговаривали и ели, он в четверть часа доел его всего (по Н. В. Гоголю);

– союзы, соотносимые с вводными словами (вернее; точнее; наконец; наоборот; напротив; кстати). [По словарю Ожегова только слова **вернее** и **точнее** могут употребляться в значении союза] → Приедет зимой, а **точнее** в декабре;

– союзы, соотносимые с частицами (будто; даже; хотя (хоть); пускай; ведь) → Учился он порядочно, **хотя** часто ленился (И. С. Тургенев).

Вопрос о производности союзов является спорным, так как состав союзов постоянно пополняется за счёт аналитических образований, возникших на базе союзов, частиц, предложно-падежных сочетаний, например: *в результате того что, в силу того что, в том смысле что* и т. д. Переход других частей речи в союзы называется конъюнкционализацией. В современном русском языке это живой и очень активный процесс.

Производные союзы по составу могут быть:

– простими (состоящими из одного слова): что, чтобы, как, будто, словно, точно → Лес стоит молча, неподвижно, **словно** всматривается куда-то своими верхушками (А. П. Чехов);

– составными (состоящими из нескольких слов): как только, между тем как, тогда как, в то время как, с тех пор как, по мере того как, подобно тому как, так как, несмотря на то что → **Несмотря на то что** кольцо вокруг нас почти замкнулось, нам, незамеченным, удалось выскользнуть из него (Эрнст Юнгер).

Непроизводные союзы могут быть только простыми.

По употреблению союзы могут быть одиночными или повторяющимися [доп. о союзах см.: 1; 2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И. Современный русский язык. 4-е изд. Москва: Логос, 2012. 528 с.
2. Гужва Ф. К. Морфология русского языка. Киев, 1987. 312 с.

Шаданія М. Й.

ВИГОТОВЛЕННЯ СУВЕНІРУ «БРЕЛОК ДЛЯ КЛЮЧІВ» З ВИКОРИСТАННЯМ ЯПОНСЬКОЇ ТЕХНІКИ «ТЕМАРІ»

Об'єкт проєктної діяльності: Брелок для ключів (9 год).

Основна технологія: технологія обробки текстильних матеріалів ручним способом.

Додаткова технологія: технологія української народної вишивки «козлик»;

технологія виготовлення кульки «темарі»;
технологія виготовлення китиць;
технологія виготовлення сувенірів у стилі українських традицій.



Клас – 8.

Назва навчальної програми, автори програми – навчальна програма з трудового навчання для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класи (оновлена), затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804

Орієнтований календарно-тематичний план

№	Тема уроку та зміст	К-ть год	Дата проведення
1	Особливості національних технологій обробки текстильних матеріалів ручним способом Японії і України у виготовленні сувенірів. Властивості конструкційних матеріалів. Добір матеріалів, інструментів. Планування проектної діяльності. БЖД	1	
2	Проведення мінімаркетингових досліджень. Послідовність виготовлення виробу. Раціональне використання матеріалів під час виконання виробу. Малювання візерунку для брелка. БЖД	1	
3	Ділення кульки на меридіани контрастною ниткою. БЖД	1	
4	Виготовлення китиць та петельки. Закріплення китиці і петельки на кульці. БЖД	1	
5	Розшивання кульки-сувеніру технікою «козлик». БЖД	1	
6	Розшивання кульки-сувеніру технікою «козлик». БЖД	1	
7	Удосконалення української народної вишивки «козлик». БЖД	1	
8	Оздоблення та остаточна обробка виробу. БЖД	1	
9	Контроль якості робіт. Презентація виробу.	1	
	Разом	9 год	

Тип уроку: комбінований.

Мета уроку: вивчати технологію виготовлення сувенірів у стилі українських традицій; вивчати історію японської техніки «темарі» та на практиці виконати технологію виготовлення кульки «темарі» з удосконаленням української народної вишивки «козлик»; розвивати асоціативне мислення, творчу уяву; виявити здібності учнів до вміння аналізувати і робити висновки та розвивати їх індивідуальні можливості в подальшому процесі навчання, фантазію; формувати старанність та акуратність при виконанні роботи, естетичні смаки та любов до

національної творчості.

Дидактичні та методичні матеріали: Таблиці, малюнки й креслення, таблиці самоперевірки, технологічні картки. Практичний посібник для вчителів «Трудове навчання» С. М. Дятленко, Р. М. Лещук, О. Ю. Медвідь за оновленою програмою 2017 р.

Обладнання: ноутбук, мультимедійна дошка, презентація, наглядні вироби.

Матеріали та інструменти: Ножиці, циганська голка, клаптики, нитки для вишивання, нитки для в'язання, намисто.

Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Знансвий компонент:

Розуміє етапи проектування.

Розуміє моделі-аналоги як історію розвитку технічного об'єкту.

Розуміє сутність методу фантазування.

Знає властивості конструкційних матеріалів.

Розуміє роль природних матеріалів як важливого екологічного ресурсу для збереження довкілля.

Розрізняє та називає інструменти для обробки конструкційних матеріалів.

Діяльнісний компонент

Розрізняє етапи проектної діяльності.

Добирає конструкційні матеріали в залежності від їх властивостей.

Застосовує метод фантазування при проектуванні виробу.

Виконує технологічні операції відповідно до обраного виробу та технології його виготовлення.

Добирає інструменти та матеріали для виготовлення виробу.

Дотримується прийомів роботи з інструментами.

Визначає необхідну кількість матеріалів для виготовлення виробу.

Вирізняє технології виготовлення та оздоблення виробів.

Оздоблює виріб за готовою композицією.

Дотримується правил безпечної праці при виконанні технологічних операцій.

Ціннісний компонент

Усвідомлює важливість правильного добору конструкційних матеріалів та їх вторинного використання.

Обґрунтовує взаємозв'язок між дотриманням технології виготовлення та якістю виробу.

Оцінює результати власної діяльності.

Я буду задавати питання. Кожна правильна відповідь буде оцінюватися зірочкою відповідно до кольору команди. Ці зірочки прикрасять простір навколо нашої планети. Тож, розпочинаємо.

Інтерактивний метод «Мозковий штурм».

1. Які види швів ви знаєте?
2. Що таке композиція?
3. Які види декоративно-прикладного

мистецтва

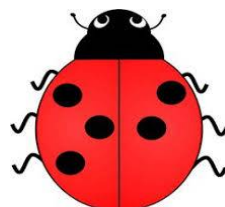
вам відомі?

4. До якого виду образотворчого мистецтва

належать такі засоби виразності: крапка, лінія, штрих, пляма?

5. На які дві групи поділяються хроматичні кольори?

6. У чому полягає особливість контрастних кольорів?



Так, молодці! Перемогла команда ...

III. Оголошення теми уроку.

Ми з вами гарно попрацювали, відновили в пам'яті раніше здобуті знання, а зараз настав час перейти до теми нашого уроку (слайд). Вона звучить так: **«Виготовлення сувеніру «Брелок для ключів» з використанням японської техніки «темарі».**

IV. Вивчення нового матеріалу.

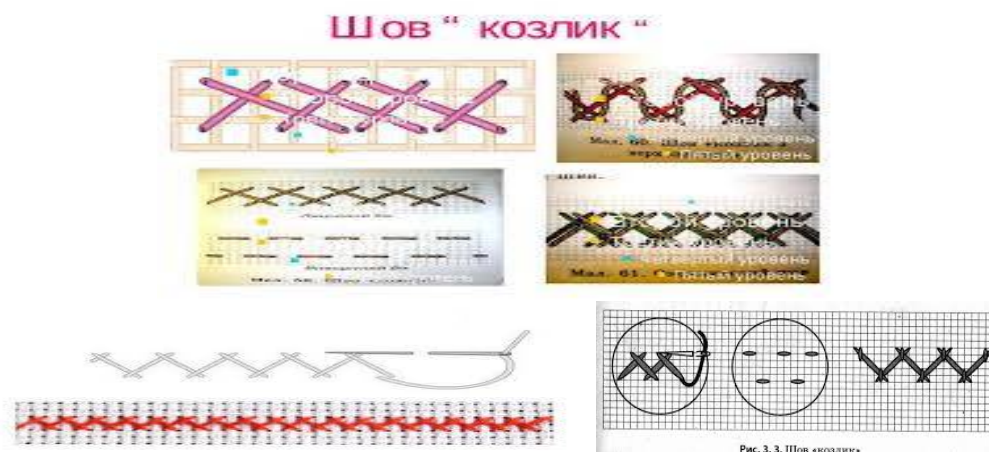
Відповідаючи на питання вікторини, ви правильно назвали види декоративно-прикладного мистецтва. Тому сьогодні ми з вами відправимося до екзотичної країни – Японії. (слайди про Японію) та ознайомимося з таким видом творчості, як «Темарі» (слайди з історією цього виду творчості).

Уважно розгляньте зображення і скажіть: Що вам сподобалось? Чому?

– А тепер подивіться на наші національні вишиванки (слайд з вишиванками)

– Зверніть увагу на різні техніки української вишивки (слайд з видами вишивки)

– В особливості розглянемо шов «козлик» (слайд зі схемою шва «козлик»).



– Зараз ми з вами розпочнемо роботу над створенням сувеніру брелка для ключів і перед таким відповідальним кроком треба обов'язково виконати фізкультхвилинку.

V. Відеофізкультхвилинка «Роботозарядка».

VI. Постановка практичного завдання.

У вас на столах є технологічні картки, за допомогою яких ми з вами і будемо працювати. Роздивіться їх уважно, а також інструкції поетапного виконання роботи.

1. Прочитайте інструктаж з безпеки праці при роботі ножицями і голкою.

Інструкція з охорони праці під час роботи з голкою

1. Починайте роботу з голкою суворо у відведеному місці добре освітленому приміщенні за дорученням учителя.

2. Перед початком роботи необхідно надіти спеціальний одяг – фартух та косинку.

3. Перед початком роботи переконайтеся, що голка не зігнулася і не покрита іржею.

4. Зберігайте правильну поставу під час роботи з голкою, працюйте з голкою уважно, зосереджено, не відволікайтеся.

5. Не підносьте голку близько до очей, не беріть голку до рота і не вколуйте в одяг.

6. Не залишайте голку без нитки, таким чином ви швидко знайдете загублену голку.

7. Закінчивши роботу, приведіть робоче місце в порядок, переконайтеся в тому, що всі голки з нитками на місці.

8. У разі навіть незначного поранення, забиття повідомте учителя.

2. Розгляньте технологічну карту (виконання кульки темарі)

Технологічна карта сувеніру «Брелок для ключів» у техніці темарі. № 1 (основа брелка – кулька)

		<p>Для виконання брелка треба підготувати основу – кульку із залишків клаптиків, ниток для в'язання та звичайних.</p>
		<p>Формуємо серце кульки з того матеріалу, що підготували. Бажано непотрібного для майбутнього вживання.</p>
		<p>Підготовлену середину туго обмотуємо нитками для в'язання так, як змотуємо нитки в клубок, готуючи основу для вишивання</p>
		<p>Для більш кращої основи можна вирівняти поверхню звичайними нитками для шиття, щільно формуючи полотно для виконання техніки «темарі»</p>
		<p>Перевіряємо охайність та якість поверхні</p>
		<p>Залишаємо хвостик нитки 15–20 см. Просовуємо у вушко голки і пронизуємо кульку в глибину 3–5 мм технікою «вперед голку» по колу 2–3 рази</p>

		<p>Підтягуємо тугенько хвостик і відрізаємо, при цьому не робимо вузлів. Особливість кульок у тому, що відсутні вузлики взагалі.</p>
		<p>Готові кульки.</p>

3. Розгляньте технологічну карту (виконання китиці)



Технологічна карта сувеніру «Брелок для ключів» у техніці темарі. № 2 (китиця)

<p>1</p>			<p>Для оформлення брелка виготовляємо китицю. У цьому випадку можна використати різні нитки за вашим смаком.</p>
<p>2</p>			<p>Нарізаємо пучок ниток довжиною 10–12 см, можна 15 см.</p>

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції

3			<p>Перев'язуємо по середині заготовленою ниткою приблизно 30–40 см.</p>
4			<p>Перегинаємо навпіл смужку ниток для формування голівки китиці. Ниткою 15–20 см, перев'язуємо середину.</p>
5			<p>Ниткою 20 см зв'язуємо верхню частину згину таким чином, щоб вийшла голівка китиці та хвостик.</p>
6	 	 	<p>Перевіряємо якість своєї роботи.</p>
7			<p>Нижню частину китиці підрізаємо ножицями.</p>
8			<p>Китиці можна виготовити з будь-яких ниток, у залежності для чого ви їх будите використовувати.</p>







9			<p>Закріплюємо китицю на кульці за допомогою циганської голки методом закріплення нитки по технології «темарі» без вузлика.</p>
10			<p>Закріплюємо петельку також за технологією «темарі» без вузликів</p>

1. Розгляньте технологічну карту (розшивання кульки темарі)

Технологічна карта сувеніру «Брелок для ключів» в техніці темарі. № 3 (вишивання швом «козлик» на кульці «темарі»)

1. Проведіть мінімаркетингове дослідження.
2. Розгляньте послідовність виготовлення виробу за картками.
3. Розрахуйте раціональне використання матеріалів під час виконання виробу.

	Схема	Опис роботи		Схема	Опис роботи
		<p>Закріплюємо нитку для розмітки меридіан довжиною 60-70 см.</p>			<p>Закріплюємо нитку з китицею, витягуючи в іншу точку сходу переплетіння меридіан</p>
		<p>Навколо кульки закріплюємо нитку, поділяючи на рівні половинки</p>	0		<p>Витягнувши нитку, робимо невелику петлю і закріплюємо звичним способом через кульку</p>
		<p>Закріплюємо нитку, просовуючи її під меридіанну знизу вверх приблизно в одному місці</p>	1		<p>Дублюємо з іншим кольором нитки (60–70 см) шов «козлик»</p>

	Виконуємо такі вправи, поділяючи кульку на чотири рівних частини	2		Кожен колір прокладаємо в три ряди
	Знову поділяємо кульку на 8 частин та вишиваємо ламану лінію навколо меридіан швом «козлик»	3		Повторюємо з іншим кольором
	Ламана лінія повинна бути візуально однакова	4		Стібок нитки повинен щільно прилягати один біля одного
	На кульці з двох полюсів повинно бути по чотири вершини	5		Завершуємо роботу дзеркальною ламаною лінією
	У точку сходу ліній вколюємо нитку з китицею. Довжина нитки 20-25 см.	6		Можна виконати контур візерунку контрастним кольором для гламурності

4. Малюємо схему-візерунок для брелка.
5. Виготовляємо кульку «темарі». Практичні роботи.
6. Оздоблюємо та остаточно обробляємо виріб.
7. Презентація виробу.
8. Самооцінка учня.



Картка контролю знань учнів /5 кл.			
Прізвище ім'я	клас	У кожному клітинку вклейте кольоровий бонус-бал	
1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
Самооцінка учня		Загальна кількість балів	
Оцінка вчителя			



VII. Виконання практичного завдання.

Учитель контролює роботу учнів. При потребі допомагає у створенні композиції.

Учні працюють під легку музику.

VIII. Підсумок уроку.

1. Показ, аналіз і оцінювання виконаних робіт.
2. «Рефлексія».Сьогодні на уроці мені сподобалося ... (відповіді учнів)

картка /5-а

підкресліть слово, яке вважаєте вірним для себе

\	Питання	Відповіді
1	Я прийшов на заняття	Веселим, байдужим, похмурым
2	На занятті був матеріал	Цікавий, корисний, непотрібний
3	Заняття мені допомогло	Розслабитися, здобути знання, виявити найкращі якості
4	Я пішов із заняття	Веселим, похмурым, втомленим
5	Мені	Сподобалось, не сподобалось
6	За урок я ставлю собі	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 балів

Шарікова-Дегтяр К. П.

ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА ЯК УМОВА СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Науковий керівник –

кандидат педагогічних наук, доцент **Н. П. Нікітіна**

Інтеграційні процеси в Україні, її орієнтири на входження в європейський освітній простір, модернізація освітньої діяльності відповідно до загальноєвропейських підходів вимагають практичної

реалізації завдань, які стоять перед державою, що дасть можливість досягти прогресу в усіх сферах життєдіяльності українського суспільства. Ці завдання охоплюють насамперед освітню галузь, зміст якої визначається пріоритетністю вимог часу, потребами соціально-економічного розвитку, зумовлюється суспільними відносинами, станом науки і культури. Європейський вибір України передбачає посилення міжнаціональних взаємовпливів і взаємозв'язків освітніх систем на Європейському континенті, адже розвиток освіти, науки і культури будь-якої нації можливий лише на основі взаємозбагачення та взаємодоповнення. Тому в умовах глобалізації та інтеграції необхідним стає розроблення національних систем освіти та виховання особистості, спільною рисою яких повинно бути врахування неоднорідності членів кожного суспільства.

Сучасне українське суспільство є полікультурним, багатомовним і поліконфесійним, яке існує на демократичних принципах культурного плюралізму. Тому питання полікультурності слід розглядати як один з важливих напрямів у розвитку української системи освіти, яка орієнтується на вироблення виховної моделі, відкритої до впливів різних культур та готової до діалогу з ними.

Теоретико-методологічні аспекти полікультурної освіти особистості досліджують Р. Агадуллін, В. Бойченко, В. Болгаріна, С. Гончаренко, М. Красовицький, І. Лощенова, Ю. Мальований, А. Солодка та ін., місце полікультурного виховання як соціокультурного феномена в сучасній парадигмі освіти України вивчають І. Бех, А. Бойко, І. Бондаренко, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.

Аналіз сучасної законодавчої бази України в контексті розвитку полікультурної освіти розкриває О. Лазаріді. Актуальні проблеми теорії та практики полікультурної та глобальної освіти зарубіжної школи обґрунтовують Н. Абашкіна, Г. Алексевич, Л. Голік, В. Жуковський, І. Кабардова, М. Красовицький, Н. Лавриченко, Б. Мельниченко, І. Тараненко, О. Овчарук, А. Паринов, Л. Пуховська, О. Рибак, О. Сальникова та ін.

Якщо оцінити стан полікультурної освіти в Україні, то слід визнати, що вона не входить до складу пріоритетних напрямків розвитку педагогічної науки та практики. І науковці, і шкільні вчителі часто замовчують такі „незручні питання”, як міжетнічні конфлікти та націоналізм. Між тим полікультурність людини закладається не на генетичному рівні, вона соціально детермінована і має бути вихована. В цих умовах особливо актуальними для вітчизняної школи та педагогіки є розробка методичних питань полікультурної освіти.

У вітчизняній і зарубіжній літературі існує широке розмаїття визначень таких дефініцій як “полікультурність”, “полікультурна освіта”,

“полікультурне виховання”. Поняття “полікультурність” розглядається як теоретичний підхід в суспільних науках, як важлива засада державної політики. Поняття “полікультурна освіта” часто вживається як синонім до визначення “багатокультурна освіта” (Г. Дмитрієв), “культура міжнародного спілкування” (З. Гасанов).

Полікультурна освіта – це калька, сформованого в західній інтелектуальній культурі в 1970-ті роки поняття „multicultural education”. Найбільш вичерпне визначення поняття „multicultural education” представлено в Міжнародній енциклопедії освіти, де його роздивляються як „педагогічний процес, в якому репрезентовані дві або більше культури, що відрізняються по мовній, етнічній, національній або расовій ознаці” [2, с. 212].

Полікультурна освіта, як важлива частина сучасної освіти, включає організацію і зміст освітнього процесу, де представлено дві або більше культур, які різняться за мовною, етнічною, національною чи расовою ознакою. Вона сприяє засвоєнню знань про різні культури, усвідомленню загального і особливого в традиціях, способі життя певного суспільства, пов’язується з підвищенням рівня освіченості особистості й досягненням успіху в багатокультурному середовищі.

Виховання є невід’ємним чинником полікультурної освіти. Воно визначає спрямованість змісту освіти і педагогічного процесу на формування усвідомленого вибору етичних цінностей та готовності до життєдіяльності в умовах культурного розмаїття людської спільноти, передбачає формування високих моральних ідеалів, толерантності до представників різних етносів і релігійних вірувань, уявлень про етнічне та мовно-культурне розмаїття суспільства, до порозуміння та взаємоповаги між представниками усіх національностей, виховання навичок міжкультурного діалогу, що, у свою чергу, унеможлиблює прояви шовінізму та егоцентризму. Важливою у даному напрямі є реалізація в освітньому процесі ідеї: через національну культуру – до полікультурності на демократичних засадах. Адже якщо для виявлення національної ідеї, національної свідомості, громадянської позиції відсутній демократичний контекст, тоді починають множитися екстремістські, расистські ідеї, які перетворюють природні потреби самоствердження і самовизначення особистості на агресивну позицію з тенденцією до самоізоляції та невизнання інших. Виховання представників усіх національностей на засадах демократичності передбачає врахування не лише етнічних чи національних ознак, а й класових, релігійних, расових, освітніх характеристик, що тісно пов’язані з культурологічними. Тому полікультурне виховання української молоді повинно передбачати оволодіння знаннями про культуру власного народу та формування позитивного ставлення до культурних надбань інших народів; формування

уявлень про розмаїтість культур та виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; створення умов для інтеграції особистості у культури інших народів; розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями різних культур; виховання підростаючого покоління у дусі миру, толерантності, гуманного міжнаціонального спілкування, загальнолюдських цінностей [1, с. 3].

Полікультурність – це, з одного боку, визнання різноманітності культур, їх особливостей, а також сприйняття їх, як невід’ємної частини національної політики України. З іншого боку, полікультурність – засіб виховання толерантності, терпимості до інших етнічних груп, виховання інтернаціоналізму.

Полікультурне виховання відбувається в межах як формальної так і безперервної освіти. Цим питанням повинні опікуватися не тільки освітні заклади, а й культурно – просвітницькі центри, громадські об’єднання, сім’я, засоби масової інформації тощо.

Полікультурна педагогіка перспективна для громадянської освіти в складних умовах багатонаціональної держави, тому, що полікультурне виховання – це не тільки суто етнічне явище, але й процес, направлений на підготовку активних громадян у тривожному та етнічно поляризованому світі.

Реальний освітній процес обмежений реальним часом, що не дозволяє представити перед студентами на належному рівні універсальну систему взаємозв’язку та взаємодії різних елементів культури, а також передбачає широкий діапазон прикладних знань педагога, що майже неможливо реалізувати в реальному освітньому процесі. Тут ми стикаємося з проблемою підготовки універсальних спеціалістів – гуманітаріїв – з проблемою, яка навряд чи буде вирішена в найближчі роки. Тому самим оптимальним варіантом для вирішення проблем полікультурного виховання ми вважаємо позаурочну роботу в школах та позашкільних закладах через діяльність євроклубів, гуртків, клубів за інтересами, тренінгових центрів та дитячих ЗМІ.

Зміст полікультурного виховання будується навкруги чотирьох орієнтирів:

- соціокультурній ідентифікації особистості;
- засвоєнні системи понять про полікультурне середовище;
- виховання позитивного ставлення до диференційованого культурного середовища;
- розвиток навичок соціального спілкування.

Полікультурне виховання зорієнтоване на виховання індивіда, який зберігає свою соціально-культурну ідентичність, який прагне до розуміння інших культур, який поважає інші культурно-етнічні спільності, який уміє жити в мирі та злагоді з представниками різних національностей, рас,

вірувань, який готовий до активної творчої діяльності в динамічному полікультурному і багатонаціональному середовищі.

Базовими принципами полікультурного виховання є:

- принцип діалогу та взаємодії культур;
- принцип творчої доцільності вживання, збереження та створення нових культурних цінностей.

Цілями полікультурного виховання є толерантність, взаємообмін, взаємодія, активна солідарність, розуміння. Полікультурне виховання – це процес цілеспрямованої соціалізації студентської молоді, спрямований на оволодіння системою національних і загальнолюдських культурних цінностей, формування комунікативних умінь, що дозволяють студентам здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури, толерантно ставитися до їх носіїв.

Полікультурне виховання забезпечує:

- засвоєння зразків і цінностей національної та світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних держав і народів;
- формування соціально-настановчих та ціннісно-орієнтованих схильностей студентської молоді до інтеркультурної комунікації та обміну, розвиток толерантності відносно інших суспільств, народів, культур і соціальних груп;
- активну соціальну взаємодію з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності.

Зміст полікультурного виховання зорієнтований на створення умов для соціально-культурної ідентифікації особистості, яка визначає її статус під час участі в міжкультурному діалозі та забезпечує її первинним досвідом вивчення культури, на формування уявлень про культурно-етнічну різноманітність світу як у просторі, так і в часі; на виховання терпимості та поваги права кожного народу зберігати свою культурну самобутність; на оснащення студента поняттєвим апаратом, який забезпечує можливість найбільш повного опису полікультурного середовища; на розуміння студентами технологій реконструкції цінностей культурних спільностей, які беруть участь у діалозі, що є першим кроком до розуміння мотивів, настанов і упереджень учасників діалогу культур; на розвиток у студентів здібностей до критичного засвоєння полікультурної реальності.

У процесі планування змісту полікультурної освіти необхідно брати до уваги соціокультурну специфіку середовища, в якому знаходяться студенти, та їхні індивідуальні особливості.

Специфіка методів полікультурного виховання визначається діалогічним характером функціонування та розвитку культури, рівнем етнокультурної ідентифікації студента, рівнем знань про полікультурне

середовище, їхньою емоційною культурою та культурою поведінки, що потребують використання активних методів: бесіда, дискусія, діалог, моделювання, проектування, реконструкція, рефлексивні методи, рольові ігри.

Викладач повинен допомогти студентам усвідомити, що у світі існує безліч цінностей, що деякі з цих цінностей витікають із традицій того чи іншого народу і є для нього закономірним здобутком його досвіду й історичного розвитку.

У наш час стрімкого науково-технічного розвитку інтернет теж втілює полікультурність у концентрованому вигляді, не розмитому ні фактором часу, ні простору. Він працює на полікультурність і водночас є нею. Його винахід – немовби гімн людській полікультурності.

Полікультурна освіта сприяє зниженню соціальної напруги в суспільстві. Вона формує індивіда, який готовий до міжкультурного діалогу, розширює можливості полікультурного простору та створює умови для розвитку особистості. І саме тому методологія полікультурної освіти потребує подальшої розробки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болгаріна В. Лощенова І. Культура і полікультурна освіта. *Шлях освіти*. 2012. № 1. С. 2–6.

2. Солодка А. Полікультурне виховання та освіта – крок до інтеграції освіти України в єдиний загальнокультурний простір. *Науковий вісник Миколаївського державного університету*: зб. праць. Миколаїв: МДУ, 2015. С. 212–217.

Шахбазов Р. И.

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СТОРОНА ТРАНСПОЗИЦИИ И ИНТЕРФЕРЕНЦИИ (на материале союзов)

Научный руководитель –

старший преподаватель **Б. И. Маторин**

Части речи изучаются в разделе грамматики, называемом *морфология* (от греч. *morphe* – форма и *logos* – учение).

По своему лексическому значению и синтаксическому функционированию части речи делятся на самостоятельные, или знаменательные, и служебные, или незначащие.

Самостоятельные, или знаменательные, части речи обладают номинативной функцией, то есть называют явления действительности или указывают на них, имеют как лексическое, так и грамматическое значение, выступают в предложении в качестве его членов. К ним относятся: существительное, прилагательное, числительное, местоимение, глагол, наречие, предикативы. Все они, кроме местоимения, являются словами-названиями. Местоимения представляют собой указательные слова,

поскольку они не называют явлений действительности (предметов, качеств и свойств, количеств, действий), а лишь указывают на них. Первые пять частей речи характеризуются богатой и разнообразной системой словоизменения. Последние две части речи лишены форм словоизменения.

Служебные, или незначаменные, части речи не обладают назывной функцией, имеют ярко выраженное грамматическое значение (их лексическое значение обычно не осознается), не изменяются, не являются членами предложения. К ним относятся предлоги, *союзы* и частицы.

Модальные слова, междометия и звукоподражательные слова выделяются в особые разряды слов: первые выражают отношение содержания высказывания к действительности или отношение говорящего к сообщаемому, вторые – эмоции и волевые побуждения, а третьи – объединяют слова, условно воспроизводящие крик птиц и животных, различные звуки и шумы. Слова этих трех разрядов не обладают назывной функцией, не изменяются, не имеют синтаксической связи со словами предложения, не являются членами предложения.

Союз – «служебная часть речи, выражающая грамматические отношения между членами предложения, частями сложного предложения и отдельными предложениями в составе связного текста» [1, с. 345]. Например: *Снова торжественно и мудро шумит надо мной старинный хвойный бор.* (В. Белинский); *Лишь сердце стучит, да песня звучит, да тихо рокошет струна.* (В. Сурков); *Я думаю, что мир в равной степени достоин медленного и плодотворного созерцания и разумного мощного воздействия.* (К. Паустовский); *Мова і література – це пам'ять народу, його генетичний безсмертний код, це колективна совість суспільства, увінчена в слові.* (Ю. Шовкопляс).

Союз автономен в составе предложения, этим он отличается от союзного слова, которое совмещает две функции: помимо обозначения зависимости предложения (служебная функция), союзное слово входит в состав придаточного предложения в качестве одного из его членов.

Количественно это небольшая группа (около 250 слов). По частоте употребления союз занимает седьмое место (после наречия). Но и среди союзов есть высокочастотные слова, к которым в русском языке, например, относятся *и* (второе место), *а* (десятое место) и *но* (двенадцатое место).

Союзы небезразличны к стилистической окраске высказывания, ср. синонимичные союзы *чтобы* и *дабы* – если первый нейтрален, то второй вносит в предложение оттенок архаичного стиля, *если* (нейтральный стиль) – *ежели* (просторечно-разговорный).

Сравнительная характеристика союзов в русском и украинском языках свидетельствует о том, что большинство из них являются аналогичными для родственных языков.

Покажем это на материале морфологического анализа союза.

Схема разбора	Пример в русском языке	Пример в украинском языке
1. Предложение союзом для анализа	с <i>Не железным ключом открывается сердце, а добротой.</i> (Пословица)	<i>Ластівка день починає, а соловей його кінчає.</i> (Прислів'я)
2. Союз	а	а
3. Служебная функция	соединяет однородные дополнения	з'єднує частини складносурядного речення
4. Тип по происхождению	Непроизводный	Непохідний
5. Тип по структуре	Простой	Простий
6. Тип по употреблению	Одиночный	Одиничний
7. Разряд по значению	Сочинительный, соединительный	Сурядності протиставлення

Содержательную сторону транспозиции (→ положительный перенос знаний, умений и навыков из родного языка в другой) и интерференции (→ отрицательный перенос знаний, умений и навыков из родного языка в другой) на материале союзов представим в виде таблицы.

Транспозиционный материал	Интерферентный материал
<ul style="list-style-type: none"> • Синтаксическая роль союзов. • Разряды союзов. • Употребление союзов. 	<p align="center">----- -----</p> <p align="center">Употребление</p> <p>подчинительного союза <i>потому</i> <i>что,</i> сочинительного <i>да,</i> разделительных <i>либо, или.</i></p>

Как видно из таблицы, синтаксические функции союзов имеют в родственных языках общий характер. Это же можно сказать о разрядах союзов. Поскольку эти сведения о союзах сходны в русском и украинском языках, на уроках русского языка можно опираться на знания, полученные школьниками в курсе украинского языка, обратив внимание на термины.

Вместе с тем в каждом из языков наблюдается некоторая специфика. Так, в русском языке нет соединительного союза *и*, подчинительного *бо*. Украинскому сочинительному союзу *та* в русском языке соответствует союз *да*, разделительным союзам *чи, ибо* – союзы *или, либо*, противительному союзу *але* – союз *но* и др.

Ряд союзов русского и украинского языков характеризуется некоторыми фонетическими отличиями, например: *тоже – також; также – теж; не только... но и – не тільки... але й; как... так и – як... так і; зато – зате* и др.

Отмеченные особенности могут влиять на усвоение русского языка и вызывать в речи школьников ошибки.

Например: *Не написал, бо не знал домашнего задания. Там была я та две девочки из нашего класса. Ты мне друг чи не? Мы торопились, однак опоздали. Вдруг потемнело, наче ночью. Саша записался в авиамодельный кружок, я теж.*

Значительные трудности при изучении союзов вызывает разграничение некоторых из них (*зато, тоже, также, чтобы*) и омофоничных с ними конструкций (*то же, так же, что бы*).

Например: *Я хочу научиться рисовать также хорошо, как мой старший брат* (вместо *так же*). *Что бы грамотно писать, надо больше читать* (вместо *чтобы*).

Таким образом, исходя из соотношения русского и украинского языков, а также из специфики русского языка, при изучении союзов в условиях украинско-русского двуязычия следует:

1) опираться на знания учащихся по украинскому языку при усвоении союза как части речи, разрядов союзов по составу и по употреблению;

2) обратить внимание на употребление союзов, отличающихся в русском и украинском языках, а также на правописание некоторых союзов и одинаково звучащих с ними конструкций.

Для закрепления теоретических сведений предлагаем выполнить следующее задание.

Переведите текст на русский язык. Сопоставьте употребление союзов в родственных языках. Сделайте морфологический анализ союзов.

Мови рідної слово

Кожен народ, що дбає про своє сьогоднішнє і майбутнє, знає, до чого веде руйнування чи зрікання рідної мови. Це деградація, виродження, занепад. Тому люди завжди берегли свою живильну криницю – мову, з якої черпали силу для духовного здоров'я та наснаги.

Слово надто багато важить у людському житті. Як відомо, може впливати навіть на долю. Воно вмить змінює настрій, робить щасливим, радісним чи пригніченим.

Оскільки мова – це концентрація мудрості й досвіду, то втрата її веде до порушення суспільної гармонії, законів людської еволюції. Вона неповторна гілка на дереві людства, з пониженням якої хиріє й зубожіє все дерево. Якщо народ втрачає мову, то губиться і весь попередній досвід, зафіксований у ній. Культура змінює свій генетичний код, а народ відчужується від традицій, звичаїв, духу предків, потрапляє в іншу духовну атмосферу і свідомо чи несвідомо страждає (За К. Мотрич).

Аналогічне завдання можна виконати на матеріалі окремих пропозицій.

ЛИТЕРАТУРА

1. Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А. Современный русский язык. Москва: Высшая школа, 1991. 559 с.

Швидка Н. В.

**ПАРАДИГМА ОПИСОВО-ОБРАЗНИХ НАЙМЕНУВАНЬ БОГА
В БІБЛІЙНОМУ ДИСКУРСІ**

Культурний досвід людства моделює провідні символи ціннісної орієнтації. В українській культурній традиції символ *Бог* має особливу роль і неабиякий вплив на людську діяльність, її мотивацію, глибину світосприймання. У прагматиці теоніми набувають суттєвих ономастичних функцій, підґрунтям яких є асоціативні зв'язки й відношення

«Біблійні символи, – на думку О. Меня, – це словесні, предметні та інші знаки, які відображають вищу духовну реальність. Антиномія біблійного символу полягає в тому, що він виражає те, чого не можна виразити, тому за своєю сутністю близький до міфологеми й догмату. У символах слова й образи тимчасового буття транслюють таємниці буття вічного» [4, с. 107]. До словесних біблійних символів дослідник зараховував, насамперед, Божі імена, а також антропоморфізми, соціоморфізми, натуроморфні біблійні образи, покликані сповіщати про Бога Живого. А теонім Бог є носієм національної унікальності мови, своєрідним мовним кодом гносеологічної інформації [2, с. 38].

Щодо поширення описово-образних найменувань *Бога* як засобу вторинної номінації потрібно зауважити, що скільки є своєрідних рис, властивостей, якостей, притаманних *Творцеві*, стільки може бути найменувань, кожне з яких є актуалізацією тієї чи тієї Його риси (властивості, якості). Номінація *Бог* як денотат ядерної семи не втрачає свого значення й при нашаруванні конотативних елементів, які аж ніяк не деактуалізують його, що дає змогу стверджувати прототипність описово-образних найменувань цього теоніма. Божі імена є своєрідною проекцією на *Бога* як *Творця* видимого й невидимого світу, символічним відбиттям трансцендентного в іманентному.

Серед найменувань на позначення концепту *Бог* спостерігаємо формування синонімічного ряду, що є традиційним і вкрай потрібним, зважаючи на особливість денотата цього теоніма (всеохоплення й глибина поняття) для сакрального узусу. Синоніми з домінантою *Бог* класифікуємо за понятійними групами:

1. Теоніми на позначення *Бога* як Абсолюту (*Бог, Господь Бог, Господь, Цар (Цар вічності), Отець Небесний, Отець, Владика, Бог Предвічний* тощо): «*Бо Господь Бог великий, і великий Він Цар над богами усіма*» (Псалми 94:3); «*Господи, Владико наш, – яке то величне на цілій землі Твоє Ймення, – Слава Твоя понад небесами*» (Псалми 8:2); «*А Цареві віків, нетлінному, невидимому, єдиному Богові честь і слава на вічні віки.*

Амін» (1Тимофія 1:17). Звертання до Бога «Отче» («Отець») є особливою формою, зміст якої кодифікує Біблія: «І не називайте нікого отцем на землі, – бо один вам Отець, що на небі» (Матвія 23:9).

2. Оними, що окреслюють творче підґрунтя Бога (*Творець, Господь наш Сотворитель, Світло* тощо). Номінація *Творець* експлікує Божий промисел, творчі витoki (створення всього з нічого), уособлюючи найвищу силу, втілену в розуміння Бога як ідеального першоджерела. Як своєму Творцеві, Йому поклоняються ангели, небесні світила, тварини, люди, що корелює із сакральним дискурсом: «Аврам же сказав цареві содомському: «Я звів свою руку до Господа, Бога Всевишнього, Творця неба й землі...» (Буття 14:22). Референт *Світло* символізує божественну сутність як найвищу істину. Світло як особлива ознака Бога співвідноситься зі світом і життям: «І Світло Ізраїля стане огнем, а Святий – його полум'ям, і запалить воно й пожере його терня» (Ісаї 10:17).

3. Біблійні варіанти номінації Божої сутності (*Єгова, Спаситель, Відкупитель, Пастир, Суддя, Саваот* тощо). *Єгова* – це власне ім'я Бога, що означає «Бог великих намірів, які Він завжди здійснює». «Я Той, що є, сущий» (2 Мойсеєва 3:13–15), тобто самобутній та вічно вірний Своім обітницям і заповітам, які дав ще патріархам Авраамові, Ісаакові та Якову. Він є споконвічне й незмінне буття, яке визначають неповторність, оригінальна своєрідність, несхожість ні на кого й ні на що. У текстах Біблії констатуємо такі комбінації слів з ім'ям Єгови: «Єгова Рафа – Господь, Лікар твій!» (Вихід 15:26); «І збудував Мойсей жертовника, і назвав ім'я йому: Єгова-Ніссі (Господь, прапор мій)» (Вихід 17:15); «... Єгова Шалом – Господь миру, спокою» (Суддів 6:24); «Єгова Шамма – Тут Господь!» (Єзекіїля 8:35); «Єгова Ра – Господь – то мій Пастир» (Псалми 22:1) тощо.

Лексема *Спаситель* об'єктивує Бога, який рятує свій народ, окрему людину чи навіть світ: «.. покажи дивну милість Свою, Спасителю тих, хто вдається до Тебе від заколотників проти правиці Твоїї» (Псалми 17:7). Найменування *Пастир, Архипастир* персоніфікує Бога як силу, що об'єднує навколо Божих істин. Це образне ім'я експлікує турботу про свій народ, навіть про тих людей, які далекі від Його істин («заблудних вівців»): «Господь – то мій Пастир, тому в недостатку не буду, – на пасовиськах зелених оселить мене, на тихую воду мене запровадить!» (Псалми 22:1–2). Референт *Відкупитель* маніфестує особливі взаємостосунки Бога й обраного народу, Він як найближчий родич бере на себе обов'язок викупу його з неволі (з рабства смерті) ціною життя Свого Єдинородного Сина: «Наш Відкупитель, Господь Саваот Йому Ймення, Святий Ізраїлів» (Ісаї 47:4). Номінація *Суддя* об'єктивує закон Бога, який він дав Адаму. Порушення цього закону призвело до Божої кари: прародичів із раю було

вигнано, «райська брама» зачинилася, її стереже Ангел Господній. Номінація *Суддя* як метафоричний корелят найменування *Бога* означає правосуддя, співвідноситься також із милістю: «*Бог помсти – Господь, Бог помсти з'явився, – піднесися, о Судде землі, бундючним заплату віддай!*» (Псалми 94:1–2). Ім'я *Саваот* (єврейське *Цебаот* – війська свої) означає небесні, духовні й фізичні сили або воїнства, Бога, корелює із словосполученням *Владика воїнств*, яку репрезентовано біблійними епізодами, коли чаша гніву Його переповниться й Він каратиме людство за гріхи: «*Шуміли народи, хиталися царства, Він голос подав Свій – і земля розпливалася. З ними Господь Саваот, наша твердиня – Бог Яковів*» (Псалми 46:7). Первісні Божі імена *Саваот*, *Еліон*, *Шаддай* спорадично констатуємо в сакральному й лінгвальному дискурсі. Подібне явище спостерігаємо й щодо синонімічних корелятів *Єгова*, *Адонай*, *Елогім* [3, с. 58], які в українській мові замінені назвами *Господь*, *Бог*. Рідкісною є їхня фіксація в біблійних текстах, перекладених українською мовою.

4. Лексеми на позначення атрибутів *Бога* (*Вседержитель*, *Всевишній*, *Всемогутній* тощо). Референт *Вседержитель* експлікує владу Бога над усіма своїми творіннями, об'єктивує Його всевладність: «*Я Альфа і Омега, говорить Господь, Бог, Той, Хто є, і Хто був, і Хто має прийти, Вседержитель*» (Об'явлення 1:8). Номінація *Всевишній* (єврейське *Еліон*) категоризує одне з імен Бога, символізує абсолютне верховенство над небом і землею, як джерело сили й влади: «... *Я звів свою руку до Господа, Бога Всевишнього, Творця неба й землі*» (Буття 14:22); «... *над людським царством панує Всевишній, і дає його тому, кому хоче*» (Даніїла 4:29). Боже ім'я *Всемогутній* означає повноту створеного й керованого Ним світу через благодать, милосердя, людинолюбство, мудрість, вірність обітницям. Могутність Бога полягає в повновладді над світом: «... *проси Всемогутнього, і він благословить тебе благословенням небес, що на висоті...*» (Буття 49:25).

У біблійному дискурсі синонімічні ряди описово-образних найменувань Бога мають вияв у Його трансцедентних і іманентних властивостях на архетипному, символічному й метафоричному рівнях. Архетипне значення маніфестують, насамперед, лексеми *Вседержитель*, *Всевишній*, *Всемогутній*, у яких збережено етимонне значення, що об'єктивує всевладність, вічне джерело сили. Божественну сутність, істину, спасіння в есхатологічній перспективі категоризують референти *Творець*, *Світло*, *Суддя*, *Відкупитель* тощо, позначаючи милосердя, ідею спасіння людства в історичній перспективі. Предвічні Божі імена *Єгова*, *Саваот*, *Еліон* так само відбивають універсальні уявлення про Бога, що проілюстровано їхнім функціонуванням як кореферентів і дистрибутивів.

Домінантними атрибутами до описово-образних найменувань є такі якості, які репрезентують такі лексеми: *споконвічний*, *нескінченний*,

незмінний у Своїм бутті й досконалості, премудрий, пребагатий на ласку, доброту й правду, милостивий, істинний, святий, вірний, великий, щедрий, сильний, справедливий, правдивий, милосердний, непорочний, єдиний, благословенний тощо, і власне вони притаманні лише Богові. Всезнання, всемогутність і незмінність у сакральному узусі є догматичними атрибутами, останні ж – це моральні атрибути Бога.

Отже, концепт Бог в українській мовній картині світу, вербалізуючись у біблійному дискурсі, експлікує лексичну взаємодію архетипних, символічних, метафоричних, метонімічних, асоціативних, стереотипних уявлень українського етносу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту [переклад проф. Івана Огієнка]. К.: Українське Біблійне Товариство, 2002. 1375 с.
2. Бучко Д. Спільне та відмінне в номінації об'єктів на апелювативному та онімному рівнях. *Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції «Семантика мови і тексту»*. Івано-Франківськ, 2006. С. 35–38.
3. Мацьків П. В. Концептосфера Бог в українській мовній картині світу: біблійний, фольклорний, словниково-діахронний дискурси: дис. ... доктора філол. наук: спец. 10. 02. 01. Київ, 2008. 368 с.
4. Мень А. Символ. *Библиологический словарь*. Москва, 2002. Т. 3. С. 106–108.

Шевченко М. Ю.

CULTURAL COLLISION IN POSTMODERN NOVEL

Subject of the collision of different national cultural forms of thinking, lifestyle, the nature of the attitude is extremely popular in the European and the American literature for the XIX and XX centuries. But in recent decades century of the past this subject takes special accents that reflect the consequences of the national of totalitarianism and the state ambition, identifying often with the political and cultural leadership of the United States, and the very phenomenon "Americanization" (Americanization) is often synonymous with common concepts "globalization».

While the literature of the American multicultural society, the main problem is the problem of national and ethnic self-identification and self-expression, the creation of "local color" of the local "their", that in some way has a place in the scale of all-American "own» («encounter» in this case it represents a balance, the commonwealth).

According to Bill Reading, "Americanization" in the modern sense of the word is synonymous with "globalization" as the essence of the process is not in the expansion of the "national imperialism, but in globalization imposed on the role of the world cashier. Americanization means the end of the national culture ("the idea of American civilization meets the most globalist, but not national principles, because the potential at the widespread planting of universalization of liberal democratic and market laws truly unlimited"). [2, p. 28].

In American society today there is «... a delicate balance between

centrifugal impulses of cultural diversity and centripetal impulses of the need in common cultural identity» [3, p. 267–272).

It should be noted, however, outside of the USA subject the of the meeting/ a collision takes on a special drama because of the irreconcilable conflict of the local "their" and global, which is perceived and always rejected as "foreign".

Both the young man of "X generation" at D. Copeland and emancipated women at M. Atwood - everybody protests against all forms of totalitarianism and unifying identity imposed, according to them, from the outside. To date, this may be the United States, and tomorrow the more terrible model of a totalitarian state - Giliad described in M. Atwood's dystopian "The Handmaid's Tale».

Here, the process of unification and depersonalization of life culminates in the image of the humiliated in the state hierarchy - the woman who was prepared for the role of child-bearing machines only.

Even nowadays Canadians are concerned about survival. But if at the end of the XIX century, when the process of formation of national culture and literature was beginning, survival was understood primarily as physical survival in the harsh, undeveloped nature of the north, in the XX century.

Survival - is the spiritual survival associated with the preservation of their national identity under the powerful pressure of Americanization, disastrous not only for humans, but also, as shown by M. Atwood, for their habitat.

Nature still becomes a source of restoring internal harmony to Canadians. He should plunge into it to restore the wasted power and lost vital reference points. Something similar happens with the unnamed protagonist of the novel M. Atwood "Surfacing", who is part of its own «ego», remaining alone with the nature of native land.

A similar dramatic meeting/a collision of "own" and "foreign" can be felt in the literatures of the countries where under the influence of significant social, cultural and political changes there are new incentives to search for national and cultural identity. This happens, for example, in modern Ukrainian literature, presented interesting and truly distinctive names today. But for all recognizable individual creativity O. Zabuzhko or Lyubko Dereše both authors have a unifying pathos of finding their own "voice", their "language" in the flow of US-Russian-Ukrainian language "surzhik" which confuses not only speech, but also the mind of man. It deprives him of the opportunity to isolate and identify the flow of "his" [3, p. 15].

The search for a national-cultural idioms in speech that could restore some lost "ego" - it is just one of the ways the search for identity. D. Copeland and M. Atwood, and L. Dereše have another one, it is a "dive" in themselves and in their own kind of inner peace that does not occur without the influence of "stimulus" funds - drugs.

Transcendence sends its own signals, markings in a particular language, that are willing to accept as "true", but which, in fact, turns out to be illusory, simulating just another level of subculture, the language of the cult of Eastern philosophy, a stranger, as Russian-American-Ukrainian "cocktail."

But the paradox is that the illusion is the idea of "pure" forms of national consciousness and national speech especially when their location is the multicultural continuum.

Eva Hoffman, an American writer of Polish-Jewish origin, recognizes that Poland for her "is no longer the only true language, with respect to which other languages are dependent, secondary life ...". Asking yourself the same question, which racked up more than one generation of immigrants in America, "who I am and where I have to be in the America in which so many of the Americas?".

The writer emphatically rejects all attempts to philosophizing on the subject: "I do not want to live anymore with this irritating, restless feeling that I am a special cultural phenomenon "[1, p. 32–36].

Americanization process is concerned not only of the countries, culture, experiencing a certain dependence of the "weak" from "strong", and by traditional European partners of the United States. American "projection" in a meeting "own" and "foreign" becomes the theme of literary works here.

The novel "Milton in America" by Peter Ackroyd, the famous English writer, is interesting because it offers a unique, from the standpoint of the "strong" version of the genesis and consequences of the process of "Americanization".

We can only hope that all danger of problems will only be realized in art, leaving real life saving chance to embody only the principles of national-ethnic tolerance and respect.

REFERENCES

1. Morrison Toni. Preface to *Playing in the Dark. Whiteness and the Literary Imagination*. -N. -Y, Vintage Books, 1992.
2. Readings Bill. *The University in Ruins*. Harvard Univ. Press, 1996.
3. Taylor Charles. *The Politics of Recognition. Multiculturalism. Examining the politics of Recognition*. Princeton Un. Press. New Jersey, 1992.
4. Vyssotska Natalia. *American Literary Studies Today: Multicultural Dimension. 20-th Century American Literature after Mid-century*. Kiev, 2000.

Шевченко М. Ю., Пенкіна О. С.

GAMIFICATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

The article outlines the usage of modern information technologies, namely computer games in teaching a foreign language. Problems of the development of methodical recommendations for teachers on use of computer games at lessons are touched upon. The article reviews the most popular computer games in the field of foreign languages.

Key words: *computer game, foreign language, motivation of students, learning process, learning efficiency.*

The game in teaching a foreign language has always been one of the main methods of activating students. Computer games have been used in education relatively recently. Today supporters of traditional teaching methods are not ready to use ICT tools in the learning process. The uniqueness of the phenomenon of computer games lies in the possibility of independent language learning by students and raising their interest.

Studies in the field of didactics of gaming technologies and methods of computerization of the learning process were carried out by such foreign and domestic authors like D. Dixon, R. Khaled, S. Detreding, M. A. Kitaygorodskaya, D. B. Elkonin, A. Martsevsky, D. Dicheva and others. The game is “an activity in which social relations between people are recreated, such a recreation of human activity, with which stands out from her social, actually human essence – her tasks and norms of relations between people [3, p. 64].

A computer game is a type of educational game activity that imitates real situations with the help of computer technologies and is designed to enhance the educational process. Significant difference the usual game from the computer one is in creation of an artificial environment and build an individual learning path. The student in the process of the game is forced to make independent decisions for its successful passing. An important feature of the game is that it allows students to feel free and independent. A number of conditions must be carried out for the game to be effective. One of them is the correct position of the teacher in the game. He should not act as a judge, observer or distributor of roles, but “should play and be part of the game” [1, p. 113].

As a result, a positive effect is observed in the formation of students’ cognitive interests, their conscious approach to the study of educational material. The game positively affects the development of personal qualities of students, such as independence, initiative, communicative, and can be used at different stages.

A computer game is created to organize the learning process in such a way that the learning material is absorbed simply and effectively. “Using of color, graphics, sound, modern video technology allows to simulate various situations and environments” [2, p. 46].

At the initial stage of training, such computer games like “Dora's Big Birthday Adventure” or “Dora’s Lost and Found Adventure”, created on the basis of the animated series “Dora Explorer” that is familiar to a lot of children. These games expand the vocabulary of the child on the topic “Holidays” and “The World”, improve his listening and reading skills, thanks to authentic materials, contain the rules of word formation.

Another example of a computer game for junior students is a game

called “Fun English for children”. It is voiced by a native English speaker, that contributes to the formation of phonetic skills for the successful implementation of oral communication in English. Repeated cliché phrases used for greetings, farewells and expressions of gratitude introduces the player to the rules of etiquette.

Series of games containing two or more products on the same topic are designed to be able to learn English at different stages. The collection of computer games “English from A to Z” consists of three parts: “Part 1: Mission Spy”, “Part 2. Mission detective” and “Part 3. Mission: Space tourist”. The main idea of this series is to find various information and its use for completing tasks. First part contains a linguistic and regional component: historical facts about England and English. The second part introduces the player to the vocabulary on the topic “Transport”, offers to compare the expressions used in the speech of two languages to answer the question “What time is it?”. In the third part the player is invited to perform a large number of exercises, aimed at training the compilation of sentences in accordance with the established direct order of words.

Nevertheless, the gamification of the process of learning a foreign language does not always involve the use of only educational computer games. Today most popular games that are not intended for use in the field of education are created in English.

Developers are often limited to translating the names of commands and controls into different languages. For example, the creators of the computer game "Fable" paid special attention to the plot and storytelling. The player is offered dialogs with a total volume of 370 thousand words. The replicas of the heroes are not adapted, and all game indicators are closely related to actions player and require him to make a quick decision. All of the above indicates the need for knowledge of a foreign language and the impossibility of using this product by players with an initial level of knowledge of a foreign language.

Moreover, for example, in computer games such as billiards or tetris, there is no plot and heroes, which reduces the amount of text material to individual terms. The process of perfection of skills of listening comprehension at presence of the dialogues supported by subtitles flows quicker, than without text accompaniment of speech.

The presence of text in the form of instructions, memos, letters and tips helps to remember the spelling of foreign words. The feature of this computer game consists in the fact that the player can choose one of the possible answers to the replica of the interlocutor. Subtitles accompany the dialogue between heroes throughout the adventure.

Firstly, the Firewatch gaming space is filled with various inscriptions, letters, reports, diagrams and maps, since the hero is in the forest and everything he sees helps him navigate the terrain. Knowledge of the vocabulary on the topic

“Nature” allows the player to create their own notes on the map as they explore the virtual world, for example, “A section of forest with charred grass” or “a large and old oak”.

Secondly, the dialogues are filled with colloquial expressions and phrases, as the heroes react very emotionally to the dramatic events that occur during the game.

Based on the foregoing, we can conclude that computer games offer several additional options to the usual: firstly, the choice of complexity, secondly, taking into account the level of knowledge of the language when choosing tasks, thirdly, an element of randomness when moving from one level to another. But despite the fact that computer games can be used at any stage of the lesson and at any level of language proficiency, they remain auxiliary tools. The teacher must have knowledge in the field of application information technology in a foreign language lesson. Using computer games in the lesson provides an opportunity to motivate students to maintain their interest in learning.

For the successful application of educational game programs, it is necessary to form a special thinking in the teacher. The teacher must understand what exactly is required of him to engage the student in the game. Despite the existence of a huge amount of electronic educational resources, the teacher remains a translator of information: the teacher says and the student is listening.

This form of reporting does not take into account the individual characteristics of each student. The use of computer games in education can be a way out of this situation by creating the right conditions for studying the material of the school curriculum.

Computer games have been used in training for a long time, “their didactic potential is high” [5, p. 1]. This is due to the fact that the study of new material becomes an exciting activity, capable to transform a student from a passive listener into an active participant in the learning process, create conditions for a new understanding of the material studied. The effectiveness of this method is associated with the “transition from level to level”, allowing you to perform new game actions [4, p. 11].

Thus, a computer game provides: firstly, the motivation for learning a foreign language, and secondly, effective memorization of lexical and grammatical units through the imagery and visuality of the language material, thirdly, the ability to independently learn the language, fourthly, the presence of a competitive component in learning thanks to opportunities to play with other participants over the network.

REFERENCES

1. Anikeeva N. P. Parenting by game: a book for a teacher. Moscow: Enlightenment, 1987. 144 p.
2. Belyaeva E. B. Readiness of primary school students to learn a foreign language in elementary school. *Municipal formation: innovation and experiment*. 2010. N. 6. P. 45–48.

3. Evtugina A. A. Business communication: from style to genre. Sociocultural space of Russia: society, education, language: [magazine] / [O. N. Antsiferova and others; under the editorship of A. V. Shchetinina]. Yekaterinburg: Azhur, 2013. Issue. 2. P. 59–70.

4. Soboleva E. V. The use of training programs on gaming platforms to improve the effectiveness of education. 2017. Vol. 7. No. 4. P. 7–25.

5. Deterding S. Kahled R., Nacke L., Dixon D. Gamification: Toward a Defenition. *CHI*. 2011. P. 1–4.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Данилейченко Інна Сергіївна** – студентка IV курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Костюк Ксенія Олександрівна** – студентка III курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Мартіросова Карина Манучарівна** – студентка I курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Овчаренко Наталія Іванівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету, декан філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Орлова Тетяна Василівна** – викладач-методист фізичної культури вищої кваліфікаційної категорії Дружківського житлово-комунального коледжу ДонНАБА.
- Пампура Світлана Юріївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Петухова Тетяна Анатоліївна** – викладач закладу фахової передвищої освіти, спеціаліст першої кваліфікаційної категорії Слов'янського фахового коледжу індустрії та фармації.
- Пенкіна Олександра Сергіївна** – студентка II курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Пивоварчук Аліна Володимирівна** – студентка III курсу російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Пишненко Богдана Михайлівна** – студентка IV курсу спеціальності «Філологія. Германські мови та літератури (переклад включно)» факультету іноземних мов ДВНЗ «Ізмаїльський державний гуманітарний університет».
- Проскурін Іван Андрійович** – аспірант кафедри слов'янських мов Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.
- Пугач Аліна Валеріївна** – студентка I курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Радзієвська Ольга Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Радужан Микола Дмитрович** – магістрант I курсу російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Разживін Віктор Миколайович** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Рибальченко Ольга Юріївна** – асистент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Рижих Наталія Олександрівна** – завідувач відділу організаційно-масової роботи Донецького обласного центру технічної творчості дітей та юнацтва.

- Рижкова Світлана Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Рідель Тетяна Андріївна** – магістрантка V курсу російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Роман Вікторія Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Рубан Ангеліна Дмитрівна** – магістрантка I курсу російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Рухленко Єлизавета Сергіївна** – студентка III курсу філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Рябініна Ірина Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Савченко Олена Вацлавівна** – старший викладач кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Савченко Олена Миколаївна** – викладач української мови та літератури вищої кваліфікаційної категорії Дружківського житлово-комунального коледжу ДонНАБА.
- Седашев Ярослав Юрійович** – студент I курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Семергей Діана Вячеславівна** – студентка III курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Семікоз Оксана Анатоліївна** – керівник гуртка Донецького обласного центру технічної творчості дітей та юнацтва.
- Седимов Сергій Геннадійович** – учитель інформатики II кваліфікаційної категорії, заступник директора з виховної роботи загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I–III ступенів № 13 Донецької обласної ради.
- Слабоуз Вікторія Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Соломко Аліна Олександрівна** – магістрантка I курсу російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Сорока Тетяна Вячеславівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови та перекладу ДВНЗ «Ізмаїльський державний гуманітарний університет».
- Стрельніков Олег Володимирович** – студент IV курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Стріжжак Інна Віталіївна** – магістрантка V курсу факультету іноземних мов ДВНЗ «Ізмаїльський державний гуманітарний університет».
- Сушко Оксана Іванівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

- Тендітна Надія Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Тицина Карина Дмитрівна** – студентка II курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Тищенко Лариса Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Ткаченко Кіра Анатоліївна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Федіна Тетяна Сергіївна** – магістрантка I курсу російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Феофанова Євгенія Андріївна** – керівник гуртка Донецького обласного центру технічної творчості дітей та юнацтва.
- Хлопіна Валерія Едуардівна** – магістрантка V курсу факультету іноземних мов ДВНЗ «Ізмаїльський державний гуманітарний університет».
- Чабан Ангеліна Романівна** – студентка IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Шаданія Марина Йосипівна** – учитель трудового навчання/технологій вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель, учитель-методист Святогорівської ЗШ I–III ступенів Добропільського району Донецької області.
- Шарікова-Дегтяр Катерина Павлівна** – магістрантка I курсу англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Шахбазов Руслан Ісломович** – студент IV курсу російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Швидка Надія Валентинівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Шевченко Марина Юріївна** – кандидат філософських наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Шило Тетяна Андріївна** – студентка III курсу англо-німецького відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ СУЧАСНОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції
викладачів і студентів Донбаського державного педагогічного
університету, учителів та учнів загальноосвітніх закладів

(м. Слов'янськ, 19–20 травня 2020 р.)

Випуск 12

Частина 4

Відповідальний редактор Н. М. Маторіна, кандидат філологічних
наук, доцент

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали надано авторами публікацій в електронному вигляді.
Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори
публікацій.

Підписано до друку 27.02.2020 р.
Формат 60x84 1/16. Ум. др. арк. 13,75.
Тираж 100 прим. Зам. № 1418/4.

Видавництво Б. І. Маторіна
84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і
розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та
радіомовлення України від 24.03.2008 р.
